

DU DRESSAGE
A
L'ÉDUCATION

THÈSE COMPLÉMENTAIRE

*présentée pour le Doctorat
à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris*

PAR

P. MENDOUSSE

Professeur chargé de cours au lycée de Digne.

PARIS

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1909

DU DRESSAGE
A L'ÉDUCATION



Digitized by the Internet Archive
in 2026

DU DRESSAGE
A
L'ÉDUCATION

THÈSE COMPLÉMENTAIRE

*présentée pour le Doctorat
à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris*

PAR

P. MENDOUSSE

Professeur chargé de cours au lycée de Digne.



PARIS

FÉLIX ALCAN, ÉDITEUR

LIBRAIRIES FÉLIX ALCAN ET GUILLAUMIN RÉUNIES

108, BOULEVARD SAINT-GERMAIN, 108

1909

Tous droits de traduction et de reproduction réservés

AVANT - PROPOS

La pédagogie moderne considère la culture de l'initiative comme devant être l'objet principal de l'éducation. Mais peut-être ne remarque-t-elle pas assez à quel point un bon dressage est la condition indispensable de la volonté, ni combien il importe de distinguer sous ce rapport au moins deux périodes dans la vie de l'élève, les procédés les mieux appropriés à l'une pouvant devenir dangereux dans l'autre.

Dans la première partie de cette étude, j'ai essayé de préciser la notion de dressage, en me fondant sur les conceptions courantes de l'éducation animale, sur l'espèce d'intelligence qu'elles permettent d'attribuer aux bêtes, sur les principes psychologiques qu'elles supposent. Bien que, parmi les faits analysés, il y en ait un cer-

tain nombre qu'on pourrait utiliser dans la psychologie comparée, je n'ai pas cru devoir, sauf incidemment, m'aventurer dans une telle direction, d'autant plus que cette science en est encore à discuter sa méthode et même sa légitimité ¹. J'ai étudié le mécanisme et les effets du dressage chez les animaux, parce que là seulement ils apparaissent dans toute leur pureté, sans qu'on risque de les confondre, comme chez les enfants, avec des formes encore imprécises de l'activité rationnelle. Avant de chercher, dans la seconde partie, quelle devait être la part du dressage dans l'éducation humaine, il impor-

1. Par exemple J. C. Nuel, discutant dans les *Archives de psychologie* (1905, t. V, pp. 326-342) un article de Claparède sur la légitimité de la psychologie comparée (*id.* pp. 13-35) conclut que de cette science il n'y a rien à garder. Il est vrai que le même auteur va jusqu'à ramener à l'héliotropisme les mouvements que fait l'homme pour se rapprocher de la lumière. — Pareillement, Beer, Bethe, Uexküll, refusent le droit d'existence à la psychologie animale. (V. *Année psychol.* XII, p. 440). — A cette conception s'oppose celle de P. Bonnier pour qui « toutes les facultés humaines sans exception aucune sont avec des degrés divers et les adaptations les plus divergentes représentées dans la série animale. » (*Rev. scientif.* v^e série, IV, pp. 641-644). — L'opinion moyenne est représentée par H. Piéron (*Les problèmes actuels de l'instinct.* *Rev. phil.*, oct. 1903, et Maigre (*La nature et la genèse des instincts*, *Année. psych.* XIII, 1907). V. aussi les écrits de C. Loyd Morgan, G. Bohn, etc.

fait d'en déterminer rigoureusement la notion. Il eût été intéressant de faire des rapprochements entre les qualités respectives du dresseur et de l'éducateur, entre les procédés que l'un et l'autre mettent en œuvre, etc.; mais j'ai pensé que des analogies de ce genre jailliraient d'elles-mêmes des faits exposés dans la première partie; et comme, d'un autre côté, le cadre restreint de cette étude m'obligeait à faire un choix parmi des idées également possibles, j'ai consacré la seconde partie à rechercher ce que l'éducation humaine ajoute au dressage animal suivant l'âge et, accessoirement, suivant les matières d'enseignement; — et j'ai cru pouvoir conclure, à l'inverse de l'opinion courante, qu'en général un homme est d'autant plus libre qu'il a été mieux dressé, c'est-à-dire qu'on lui a fait contracter, au besoin par la contrainte, des habitudes variées, toute une masse de souvenirs et de réflexes que, laissé à son initiative, il n'eût presque jamais songé à acquérir ¹.

1. Dans ses *Causeries pédagogiques* parues récemment (Paris, F. Alcan), W. James soutient par endroits une thèse analogue, mais par d'autres arguments.

LIVRE PREMIER

PHILOSOPHIE DU DRESSAGE

CHAPITRE PREMIER

DÉFINITION DU DRESSAGE

Le dressage, d'après M. Hachet-Souplet, serait l'aptitude à exécuter un travail sans délibération, « par le seul fonctionnement de réflexes acquis, absolument comparables à des manies inculquées et latentes¹. » En d'autres termes, un animal serait d'autant mieux dressé qu'il se comporterait davantage entre les mains de l'opérateur et à son ordre, comme une mécanique produisant, avec une régularité prévue, des mouvements adaptés à une fin déterminée. Les

1. Les idées empruntées à M. Hachet-Souplet ont été prises dans les deux livres qu'il a écrits sur le dressage : *Le Dressage des animaux*, *Examen psychologique des animaux*.

actes accomplis présenteraient, d'après le même auteur, un double caractère : Ils seraient différents de ceux que l'animal exécute à l'état libre ; — cependant ils résulteraient du développement méthodique des aptitudes naturelles dirigées dans un sens particulier.

Cette conception, parce qu'elle a plus spécialement pour objet le dressage savant, ne convient guère à ce qu'on pourrait appeler l'éducation animale ; il est d'ailleurs difficile de trouver une formule unique s'appliquant à tous les cas. Si les doctrines pédagogiques présentent une diversité quelquefois voisine de la contradiction, quoiqu'elles poursuivent toutes le même but, à savoir la détermination des moyens les plus aptes à créer l'homme dans l'enfant, combien plus disparates doivent être les idées relatives à l'éducation des animaux en raison de l'extrême variété que présentent les espèces auxquelles on s'adresse, les habitudes qu'on veut inculquer aux sujets. Les fins poursuivies par le dressage sont si différentes les unes des autres qu'il semble malaisé *à priori* d'établir un rapport entre des exercices aussi nettement différenciés que le sont, par exemple, le relèvement par un singe cocher d'une voiture brisée et la traction du

même véhicule par un cheval à l'allure impeccable, ou encore l'attitude d'un éléphant monté sur un tricycle¹ et l'arrêt cataleptique d'un pointer devant une compagnie de perdreaux. Encore, dans les spectacles de ce genre, les acteurs appartiennent-ils à des types zoologiques ayant en commun des caractères essentiels, de sorte que, malgré la différence des actes accomplis, une certaine analogie persiste dans les mouvements dont ceux-ci se composent et probablement dans les processus psychologiques qui les accompagnent. Mais la question se complique, si nous passons aux vertébrés inférieurs ou à d'autres embranchements. A part les protozoaires, jugés inaccessibles par Romanes lui-même comme n'ayant aucune docilité, il n'est peut-être pas de groupe zoologique qui n'ait donné lieu à des tentatives de dressage. Romanes² cite le cas d'un apiculteur qui faisait manœuvrer les abeilles par groupes et au commandement. Tout n'est pas faux dans les merveilleux récits relatifs aux charmeurs de serpents. Les expériences de Yerkes sur les grenouilles et les écrevisses, de Bethe sur les crabes, de Spaulding sur les

1. Hachet-Souplet, *Dressage...*, p. 139.

2. *L'intelligence des animaux*, I, p. 178 (Paris, F. Alcan).

pagures, de Triplett et de M^{lle} Goldsmith sur divers poissons, et tous les essais du même genre rapportés par G. Bohn dans le tome XIII de l'*Année psychologique*, peuvent être considérés comme autant de contributions à la science de l'éducation animale, puisque les expérimentateurs cherchent avant tout dans quelles conditions de temps, de lieu, etc., leurs sujets acquièrent des habitudes susceptibles de modifier dans une certaine mesure leurs instincts naturels. A peine est-il besoin de faire remarquer que de tels élèves sont par leur organisation beaucoup trop loin de nous, pour que l'étude génétique de leurs tendances acquises puisse amorcer des inférences pédagogiques de quelque valeur.

Mais, à s'en tenir même aux espèces dont la conscience, selon toute probabilité, ressemble à la nôtre par les traits essentiels de la vie affective, sinon de la vie intellectuelle, on est embarrassé de se faire une idée nette de leur dressage, si l'on considère les multiples besognes auxquelles on les destine, et les divers procédés dont on se sert pour les y préparer. Peu s'en faut, par exemple, que le chien ne trouve devant lui autant de carrières ouvertes que nos jeunes écoliers; comme eux, il est obligé de se spécia-

liser par un apprentissage approprié dans une tâche, parfois exclusive de toutes les autres; c'est ainsi qu'il peut devenir gardien du troupeau ou de la maison, chasseur, sauveteur, soldat, policier, acrobate, danseur, etc. Bien plus, dans chacune de ces professions, la division du travail s'exerce avec une rigueur inexorable, au point que le même sujet, s'il excelle à maintenir ou mener un troupeau de moutons, est un gardien insuffisant du gros bétail, s'il suit la piste après le gibier, ne sait ni arrêter ni rapporter, s'il tient en respect les malfaiteurs par sa force, ne parvient pas à les découvrir à la façon d'un bon détective, etc.

Cette identification du sujet avec le genre de besogne auquel il est accoutumé, existe à des degrés divers chez toutes les bêtes soumises à l'influence de l'homme; mais il convient de remarquer qu'elle se manifeste sous une forme d'autant plus rigide que l'élève appartient à une espèce plus inférieure par ses aptitudes intellectuelles, sinon par son type biologique. C'est ainsi que si l'on peut, sans de grandes difficultés, monter un cheval de trait ou faire quêter un retriever, on a par contre beaucoup de peine, quand toutefois on réussit, à soumettre les bœufs

au joug en les attachant par les cornes, s'ils ont pris l'habitude d'être accouplés par les épaules, et réciproquement. A plus forte raison ne saurait-on demander à des lapins ou à des lièvres savants que les mouvements auxquels on les a rompus à force de patience, la moindre modification risquant ici d'arrêter net les effets de l'acteur le plus sûr de son rôle.

Pour minime qu'elle soit, la part d'indétermination qui se glisse dans les automatismes acquis par les vertébrés, permettrait peut-être à la Psychologie comparée d'évaluer les degrés de l'intelligence animale avec d'autant plus de précision que, dans cet ordre d'idées, des différences très marquées distinguent les uns des autres, non seulement les types spécifiques, mais encore les individus de la même espèce, de la même race, quelquefois de la même variété. Tandis que certains sujets accommodent leur savoir à la diversité des circonstances et se montrent capables, dans d'étroites limites il est vrai, de faire un choix parmi les réactions apprises, d'autres agissent comme s'ils étaient emportés par leurs jambes ou actionnés par un ressort intérieur qui se déroulerait en produisant des mouvements prévus dans tous leurs détails. Or les individus

les plus difficiles, sinon à dresser, du moins à instruire, sont précisément ceux dont les actes instinctifs ou appris, semblent produits par une mécanique plus ou moins compliquée, ou bien, ce qui peut-être revient au même, ceux dont les sensations restent à l'état brut sans s'achever en perceptions, parce que manque le triage inconscient des liaisons associatives qui, dans l'expérience du sujet ou celle de sa race, ont soudé en une représentation objective les qualités sensibles les plus importantes. Cette infirmité peut coexister avec un développement remarquable de la sensibilité sensorielle et affective. Parmi les cas que j'ai observés, il y a lieu de citer celui d'un chien doué d'un flair assez subtil pour évaluer une perdrix à une cinquantaine de mètres. Or il était en général tellement affolé par toutes les émanations qui l'intéressaient, qu'il passait à chaque instant de l'une à l'autre sans s'arrêter, de telle sorte qu'il ne pouvait persister sans distraction dans la recherche commencée. A la fois très craintif et très indocile, il était si peu éduicable que, malgré des leçons de choses répétées, il n'avait pu apprendre à déloger au commandement les poules d'une terrasse qu'elles venaient salir.

En général, lorsqu'un animal appartenant à

l'une des espèces réputées pour leur intelligence, se montre dès son jeune âge, têtu, indocile, peu plastique, presque toujours il se révèle moins habile que ses congénères à tirer parti de ses mouvements instinctifs; en outre si, par des leçons répétées, on parvient à lui faire acquérir quelque savoir, on peut être à peu près sûr qu'il se bornera à reproduire passivement les exercices auxquels on l'a habitué, sans être capable soit de les oublier et de retrouver sa spontanéité quand il n'a plus aucune raison de les exécuter, soit de les utiliser en y introduisant des variations légères mais constantes, conformément aux exigences des circonstances extérieures, jamais identiques à elles-mêmes. Si les chiens les plus intelligents sont, suivant l'expression de Hugh Dalziel ¹, de véritables Maîtres Jacques, tel Carlo, un retriever qui, dans les pâturages d'Australie, fit un berger, un gardien et un défenseur excellents, sans rien perdre de ses qualités de chasseur, une telle universalité d'aptitudes est à ce point exceptionnelle que Pathfinder ² n'est pas loin d'admettre qu'un chien

1. Pathfinder et Hugh Dalziel, *Dressage et élevage des chiens*, p. 203.

2. P. 61.

parfait sur le gibier à plume ne devrait jamais chasser le gibier à poil. En particulier, les bêtes qui ont plus de mémoire que de discernement, comme les équidés, ne tardent pas à cristalliser leur activité dans la forme qu'on lui impose, à tel point qu'un cheval qui n'aurait appris à sauter les obstacles que d'une seule façon, serait impropre aux courses à travers champs; car les haies, les fossés, les accidents de terrain exigent une adaptation toujours nouvelle des mouvements familiers. C'est pour un motif analogue que dans le dressage au tilbury, si on attelle toujours le poulain du même côté, il ne tarde pas à tirer sur la chaînette ou à pousser sur le timon à cause du port vicieux de l'encolure. Pour éviter ce défaut, il est nécessaire d'empêcher la spécialisation en attelant l'animal successivement à droite et à gauche du camarade déjà dressé qu'on lui donne comme « maître d'école ». A plus forte raison est-on obligé de prendre des précautions analogues avec des animaux appartenant à l'espèce bovine.

Aussi la conception de M. Hachet-Souplet, si elle correspond exactement au dressage du cirque et aux genres similaires d'éducation, par exemple à l'apprentissage des tours et autres

talents de société qu'on inculque à certains animaux domestiques, ne paraît-elle convenir que d'une manière approximative aux cas les plus intéressants, c'est-à-dire à la formation des aptitudes que l'homme a fini par créer chez les animaux dont il a fait ses collaborateurs. Les tendances nouvelles acquises par ceux-ci semblent faire partie moins de l'ordre des réflexes que de celui des instincts. On objectera peut-être qu'à la limite il est bien difficile de distinguer les premiers des seconds. M. Piéron¹, par exemple, a montré avec de nombreux faits à l'appui, que si beaucoup de réactions instinctives sont aussi rigides et impliquent aussi peu de discernement qu'un réflexe, d'autres par contre témoignent d'une plasticité égale à celle de l'intelligence, et qu'entre les cas extrêmes tous les intermédiaires sont possibles. Certains biologistes ont pris une position encore bien plus radicale puisqu'ils rangent l'instinct parmi les vieux concepts anthropomorphiques que la science doit avant tout éliminer; dans le langage objectif qu'ont proposé Bethe, Beer, Uexküll, etc., les tropismes deviennent des antitypies (réac-

1. *Les problèmes actuels de l'instinct*. Rev. phil. oct. 1908, pp. 340 sqq.

tions par voie protoplasmique), les réflexes sont les antikinèses stéréotypées, et les actes intelligents, antikinèses modifiables, s'appellent des antiklises, mais il n'y a pas de mot pour l'acte instinctif¹. Il n'en reste pas moins vrai qu'il y a toute une catégorie d'actions qui présentent ce caractère commun d'être une combinaison variable de réflexes, une accommodation perpétuelle des automatismes élémentaires aux moyens changeants qui, dans la nature, permettent à l'animal d'atteindre par diverses voies un but probablement inconscient, en tout cas préformé dans sa constitution organique. Si le but lui-même était changeant et que le sujet l'accommodât aux réalités créées par l'évolution du milieu ou celle de la conscience, nous serions en présence de l'activité intellectuelle. Mais entre la plasticité des actes intelligents et la rigidité des réflexes, il y a place pour un mode spécial d'activité qui, bien que se confondant à la limite avec les deux précédents, n'en a pas moins des caractères propres, en particulier une organisation spécifique définie et la possibilité de varier dans le détail, mais non dans l'ensemble.

1. *Les problèmes actuels de l'instinct*, p. 331. — Cf. Bohn, *Revue scientif.*, 1^{er} févr. 1905, p. 354.

Or, les habitudes créées par le véritable dressage apparaissent toujours plus ou moins comme la modification d'instincts naturels. « Si on n'avait pas remarqué chez certains individus de l'espèce canine la tendance à pointer, nous n'aurions pas des pointers ¹. » Si l'éléphant sauvage ne se servait pas de sa trompe comme d'une main, nous n'aurions pas en lui un des ouvriers les plus laborieux de l'Asie méridionale. Si le cheval n'était pas une machine à courir construite par la nature, il n'aurait pu acquérir les diverses aptitudes que nous lui avons inculquées pour notre usage. Même le dressage artificiel des cirques utilise quelquefois les tendances spécifiques de l'animal. Par exemple, si le lapin n'avait la manie naturelle de creuser le sol un peu partout, même en dehors de son terrier, en agitant les pattes antérieures, s'il ne lui arrivait pas fréquemment de jouer avec celles-ci après s'être installé sur son arrière-train, il est probable qu'il n'apprendrait pas à jouer du tambour. De même pour les exercices du kangaroo, du perroquet, etc. Pourtant, les talents de la plupart des animaux *savants* se présentent

1. C. Guillet, *Recapitulation and education*. Pedag. Seminary, VII, p. 430.

comme un système de réflexes n'ayant rien de spécifique, n'ayant rien surtout de la souplesse relative que conserve l'activité instinctive. Les scènes très complexes que Crocker¹ est parvenu à faire jouer à ses chevaux n'ont aucun rapport avec la motricité particulière à l'espèce, puisque des chiens, des éléphants, des singes seraient bien mieux outillés pour rouler des cylindres, manœuvrer des pièces d'artillerie, etc. Quand les mouvements ont acquis ce degré d'automatisme, toute la série est entraînée fatalement par un ou plusieurs stimulus isolés, les actes cessent d'être en rapport avec les circonstances extérieures et de subir l'influence des variations du milieu². A moins que les tendances fondamentales, instinct de conservation, nutrition, etc., ne l'y contraignent, le sujet est incapable de s'arrêter, même si on l'appelle³; bien plus, il conserve parfois sous forme de tic, l'habitude de répéter indéfiniment les mouvements appris, tels un cheval de haute école et un âne danseur

1. Hachet-Souplet en donne la description, *Dressage...*, pp. 113-114.

2. Ce sont là les caractères qui, d'après M. Piéron, p. 397, distinguent le réflexe de l'instinct.

3. V. un très curieux exemple dans Hachet-Souplet, *Examen*, p. 116.

appartenant tous les deux à M. Hachet-Souplet, dont l'un « pour manger son avoine étendait la jambe comme dans le pas espagnol » et l'autre exécutait du matin au soir « le balancer » presque sans aucun repos. Un tel dressage équivalait si peu à l'éducation animale que le plus souvent un chien d'arrêt parfait au théâtre, perd tous ses moyens dès qu'il arpente les guérets et que, d'une manière générale, les expositions, les *field-trials*, les concours hippiques et autres épreuves plus ou moins artificielles, réservent beaucoup de déboires à tout dresseur qui s'attendrait à voir les sujets primés se comporter en pleine nature avec autant de savoir-faire que devant les examinateurs.

D'un autre côté, si l'on compte trop sur la spontanéité de l'animal, si on fait en sorte de le laisser se débrouiller suivant sa propre inspiration, on risque de laisser le champ libre aux instincts nuisibles, lesquels auront vite fait de rompre le faible réseau d'habitudes qui commençait à les emprisonner. Il en est des bêtes utiles comme des fauves qui, malgré le régime débilitant de la ménagerie, finissent fréquemment par retrouver leur férocité native et manger le belluaire. Sous l'empire d'un exci-

tant imprévu, un cheval, un chien, un éléphant insuffisamment routinés, échappent à toute direction, commettent les pires sottises : courses folles, actes de férocité, etc., et peuvent, s'il sont retrouvé les puissantes émotions liées au jeu des tendances spécifiques, devenir bien moins édu-cables qu'ils n'étaient auparavant ; par exemple, un chien qui a gobé une caille ou une perdrix au lieu de la rapporter, sera dressé bien plus difficilement au rapport.

Il semble donc que nous soyons pris entre les deux pointes d'un dilemme : Ou bien un animal est devenu un pur automate et, dans ce cas, il ne peut pas s'adapter à la diversité des tâches utiles ; ou bien il a gardé trop de naturel, et, dans ce cas il risque d'échapper à la main qui le dirige et de retomber sous l'influence exclusive de ses instincts : dans aucun des deux cas il n'est dressé. Il ne le sera que si tout en gardant dans les automatismes acquis la même souplesse de détail, la même spontanéité relative qui caractérise les aptitudes héréditaires, il reste cependant entre les mains du dresseur comme un instrument docile qu'on peut employer à des besognes variables dans une certaine mesure. En un mot, le dressage est la création

dans l'animal d'une spontanéité nouvelle dont l'homme reste toujours le maître. En partie indépendante des stimulus sensoriels dans la coordination des mouvements et, par suite, jouissant vis-à-vis des choses d'une certaine indétermination, une telle activité se trouve par contre dépendre étroitement de la volonté humaine. Nous allons nous demander dans quelle mesure et par quels moyens psychologiques on peut la créer.

CHAPITRE II

COMMENT CONCEVOIR ET UTILISER L'INTELLIGENCE ANIMALE

Remarquons d'abord que beaucoup de procédés employés par les dresseurs n'ont rien de psychologique. La contrainte physique, rendue plus facile par une foule d'appareils dont quelques-uns sont de véritables instruments de torture, suffit parfois à routiner l'animal. A force d'exécuter malgré lui certains mouvements, il finit par les accomplir de bon gré quand la répétition a été suffisante pour créer l'habitude. Comme, d'autre part, le cheval a été l'objet de la plupart des traités de dressage et que cet animal peut être considéré comme une machine composée essentiellement d'une tige horizontale flexible que supportent quatre « colonnes articulées ¹ » et

1. V. sur le mécanisme du cheval l'*Equitation pratique* du

qui se termine à son extrémité antérieure par une masse pesante, toute une théorie de l'équitation repose sur les principes de mécanique qui permettent de tirer de cet ensemble les mouvements les plus rapides, les plus harmonieux ou les plus efficaces tout en réalisant la plus grande économie de force possible. Dans l'espèce un tel point de vue se justifie d'autant mieux que cette machine obéit presque constamment à une impulsion directrice exercée par le cavalier ou le cocher à l'aide de moyens proprement matériels, tels que la pression des genoux, la tension des guides, etc. Dans le système dynamique formé par le moteur humain, les organes transmetteurs du mouvement et cet appareil de locomotion qu'est le cheval, il y a si peu de place pour la spontanéité de celui-ci, que si l'on s'aperçoit qu'il devine d'avance le mouvement à exécuter, on a tout intérêt à lui en demander un autre, car il importe avant tout qu'il soit attentif aux indications actuelles du cavalier. Dans ces conditions la partie psychologique du dressage, sans être limitée aux procédés dont dispose le cavalier pour se faire comprendre et

cap. de Brignac, — *l'Élevage et dressage du Cheval*, par G. Bonnefon, etc.

obéir¹, est relativement restreinte, au moins dans les débuts; mais elle gagne en importance à mesure qu'on s'adresse à des bêtes qui, sans être toujours mieux douées comme instinct ou intelligence, présentent cette particularité d'accomplir les actes qu'on leur demande à une certaine distance du dresseur et sans lui être rattachées par un lien matériel. Il va de soi que dans cette étude nous ne parlerons que du dressage psychologique, bien qu'il soit loin de prédominer dans tous les cas.

Le dressage est psychologique quand il met en œuvre, pour arriver à ses fins, non seulement l'activité réflexe ou instinctive du sujet mais encore ses tendances acquises ainsi que l'espèce d'affectivité et d'intelligence qui lui est propre. A mesure qu'on monte les degrés de l'échelle animale, les facultés auxquelles on fait appel et, par suite, les moyens employés se compliquent progressivement, sans qu'aucune des ressources utilisées aux échelons inférieurs puisse être entièrement négligée dans le traitement des sujets les plus élevés en organisation psychique.

1. V. sur ce point G. Le Bon, *Les bases psychologiques du dressage*. Rev. phil. XXXVIII; — *l'Équitation actuelle et ses principes*.

En effet, dans ce domaine comme dans bien d'autres, s'il est impossible de ramener le complexe au simple, les propriétés de la synthèse à celle des éléments analysés, par contre il n'existe pour ainsi dire pas, dans les organismes rudimentaires, de tendance qui ne se retrouve aux termes supérieurs de la série, soit qu'elle ait gardée une certaine autonomie, soit qu'elle fasse partie d'une fonction psycho-physiologique de création récente. D'ailleurs, si la psychologie comparée était assez avancée pour tenter avec succès une classification zoologique, fondée à la fois sur la complexité croissante des instincts et le niveau ascendant des fonctions intellectuelles, l'ordre qu'elle établirait entre les espèces différerait sensiblement de celui qui résulte de leur organisation anatomique. On sait que, d'après M. Quinton, les oiseaux représenteraient le plus parfait des types biologiques apparus au cours de l'évolution terrestre. Or, dans le tableau noologique dressé par M. Hachet-Souplet, les deux divisions supérieures ne comprennent aucune espèce appartenant à cette classe. Il est vrai que Romanes semble attribuer, à quelques espèces, dans l'exposé des faits qu'il rapporte, des facultés affectives, intellectuelles et morales,

même un sens de la légalité¹, ne différant guère qu'en degré des fonctions mentales particulières à l'homme. Cependant dans son tableau synoptique les oiseaux n'occupent que le quatrième rang, leur compréhension n'allant que jusqu'à la reconnaissance des images et à l'intelligence des mots, tandis que celle des carnivores, des rongeurs et des ruminants s'élèverait jusqu'à la compréhension des mécanismes, celle des éléphants jusqu'à l'usage des outils², celle des singes et des chiens jusqu'à la moralité indéfinie. On peut objecter que la plupart des anecdotes relatées par le naturaliste anglais n'ont pas été observées par lui, mais obtenues de seconde ou de troisième main, et sont par suite d'une valeur très inégale; de plus, les étapes de l'évolution mentale restent indéterminées puisque les animaux sont étudiés dans l'ordre zoologique et non dans celui que rendrait nécessaire l'enrichissement progressif de l'activité psychologique.

Or la première condition qui s'impose au

1. V. les peu vraisemblables anecdotes sur les tribunaux de Corneilles, *Intellig. des animaux*, II, pp. 82-85.

2. On sait que, d'après M. Bergson, ce serait là le critérium par excellence de l'intelligence en tant que différente de l'instinct.

dresseur, c'est de connaître la mentalité de l'espèce à laquelle appartiennent ses sujets : la fécondité des procédés qu'il pourra employer est subordonnée pour une grande part à cette connaissance initiale. Sinon, il est condamné d'avance à des tâtonnements inévitables, et s'expose à des maladresses parfois assez graves pour acculer l'élève et le rendre à peu près inéducable. Cependant les essais *à priori* accomplis en ce sens présentent cet avantage précieux, s'ils sont conduits avec méthode, de réaliser de véritables expériences psychologiques, « des expériences pour voir », jetant plus de lumière sur la conscience animale que les observations les plus minutieuses. C'est ainsi que M. Hachet-Souplet a pu répartir les animaux suivant leurs facultés psychiques en trois grandes classes, caractérisées respectivement par l'excitabilité simple, la mémoire fonctionnelle, le discernement intellectuel, selon que prédominent comme moyens éducatifs correspondants l'excitation, la coercition, la persuasion. Au premier groupe appartiennent les protozoaires, au second les mollusques, les crustacés, les poissons, les reptiles, certains mammifères tels que le buffle, le daim, le bédard, etc. ; au troisième un grand

nombre d'oiseaux et d'insectes ainsi que la plupart des mammifères. Ces deux derniers groupes, surtout le troisième, contiennent plusieurs subdivisions fondées sur la complexité croissante du cerveau et des instincts, sur l'ouverture de plus en plus large de l'intelligence.

A première vue la progression intellectuelle ne serait pas le meilleur critérium de l'éducabilité puisque les espèces les plus intelligentes, et dans chacune d'elles, les sujets les mieux doués, semblent réfractaires aux procédés habituels du dressage, du moins si l'on considère celui-ci comme la création d'un automatisme rigide ; un singe est plus difficile à routiner qu'un chien, un chien plus qu'un cheval et ainsi de suite. En effet les opérations actives de l'intelligence, perception, abstraction, généralisation, etc., impliquent toutes la possibilité pour le sujet de dissocier certains caractères du tout dont ils font partie dans la nature, et de les relier, non pas nécessairement à ceux qui les ont accompagnés une première fois, mais à ceux qui leur étaient unis dans d'autres expériences, ou bien même à ceux qui n'ont plus avec les premiers qu'un rapport d'analogie plus ou moins lointain. Mais précisément pour cette raison, si l'on considère l'édu-

creation animale comme la création d'une spontanéité nouvelle capable d'utiliser les habitudes motrices en fonction des circonstances, l'intelligence devient la faculté maîtresse dont les degrés mesurent en général chez un sujet donné la valeur des services qu'on est fondé à lui demander. Seulement dans ce cas le temps nécessaire pour lui faire accepter et accomplir régulièrement les exercices demandés est beaucoup plus long que si l'on se bornait à utiliser les instincts primaires ou secondaires. Que l'on considère, pour se rendre compte de la différence des résultats, ce que devient une même aptitude que l'on a créée chez deux animaux d'espèce différente, en utilisant avec l'un la persuasion, avec l'autre la coercition, c'est-à-dire la mise en œuvre d'un besoin instinctif. Un cheval à qui l'on a enseigné le rapport en l'habituant d'abord à saisir une serviette contenant de l'avoine, est en général plus vite rompu à cet exercice qu'un chien à qui l'on veut persuader de remettre au commandement un objet de nature variable qu'il va chercher dans des endroits toujours différents. Mais tandis que l'instructeur le plus habile ne tarde pas à trouver la limite des progrès que peut faire le cheval,

rien de tel ne se produit avec le chien, puisque, si l'on est parvenu à lui faire comprendre le service qu'on attend de lui, on peut, une fois dressé, l'envoyer chercher non seulement les objets qu'il a l'habitude de rapporter, mais encore tous ceux qu'on lui indique soit en les lui montrant, soit en les nommant ; car cet animal ne tarde pas à identifier les mots entendus avec les personnes où les choses qu'ils désignent et même, ce qui est bien plus remarquable, avec des classes d'objets. Des noms tels que gâteau, biscuit, chat, canne, guêtre, chapeau, lapin, etc., finissent par acquérir dans son esprit une signification générique telle qu'il reconnaît et va chercher sans hésitation un spécimen de la classe différent à certains égards de ceux qu'il a vus jusque-là : aussi certains individus peuvent-ils devenir de bons commissionnaires.

Illusion anthropomorphique ! diraient sans doute certains biologistes modernes qui, dans leur dévotion pour les tropismes et les réflexes, refusent aux bêtes dont la conscience est le plus développée, toute opération mentale ressemblant au jugement, à l'abstraction, à la formation des concepts ; tout au plus concèdent-ils qu'on parle d'associations entre des mouvements

et des sensations, à condition d'entendre celles-ci comme des impressions cérébrales c'est-à-dire encore du mouvement ¹. Ce n'est pas ici le lieu de discuter sur l'existence et le rôle de la conscience animale, d'autant plus que, suivant les actes considérés, on serait enclin à adopter tantôt l'automatisme cartésien, tantôt les vues optimistes de Romanes et d'Edm. Perrier, tantôt l'opinion moyenne de Leibniz. Pourtant un fait est certain : c'est que toute personne vivant dans la familiarité des bêtes, ne tarde pas à entrer en *sympathie* avec elles au point que de part et d'autre, il y a comme des correspondances mentales donnant à chacun des deux, à l'homme et à la bête, l'intuition des dispositions affectives et jusqu'à un certain point des états représentatifs qui se produisent dans la conscience de l'autre. On sait quelle entente parfaite

1. V. en particulier dans le tome XIII de l'*Année psychologique* l'opinion de Bohn sur ce sujet. Cet auteur qui n'est pas loin de considérer le mouton comme plus intelligent que le chien, présente cependant comme troublant le fait d'un singe qui, n'arrivant pas à se servir d'une clef avec les mains, essaye avec les dents. — Que penser alors du coati qui, sous les yeux de Hachet-Souplet, prit une bandelette dans un tas de chiffons et s'en servit pour traîner à reculons une chaise jusqu'à une cheminée sur laquelle était posé un œuf qu'il convoitait?

doit exister par exemple, entre le cheval et le cavalier. Elle s'exprime par un langage conventionnel qui leur permet d'être dans un rapport perpétuel aussi intime que possible. Comment à plus forte raison, les sujets qui reçoivent un dressage compliqué par persuasion, sans qu'intervienne presque jamais la contrainte matérielle, subiraient-ils l'influence de l'instructeur s'ils ne comprenaient ses intentions ? Puisque les inférences par analogie sont les seuls moyens que nous ayons de pénétrer dans la conscience d'autrui, il semble légitime d'en user dans les jugements que nous portons sur la mentalité des êtres vivants qui non seulement nous ressemblent par les traits essentiels de leur organisation cérébrale, mais de plus se montrent capables d'imiter notre pensée jusqu'à la traduire en actions.

Mais un dresseur s'illusionnerait s'il pensait arriver par la persuasion seule, en s'adressant à l'intelligence de son élève, à faire exécuter à celui-ci tous les actes dont il est physiologiquement capable. Une première difficulté provient de l'étourderie de l'élève, de son impuissance à maintenir dans la conscience une représentation pour en discerner les caractères ou

pour saisir les relations qui l'unissent à d'autres objets de pensée. Il y a longtemps qu'un esprit subtil, résumant en quelques termes d'une remarquable netteté une multitude d'observations pratiquées dans le grand laboratoire de la Nature, affirmait savoir de science certaine

Que quand la bête penserait
La bête ne réfléchirait
Sur l'objet ni sur la pensée.

En effet l'intelligence ne suit pas les mêmes directions dans l'animal et dans l'homme. Tandis que les représentations propres à l'esprit humain tendent à prendre une valeur objective, celles de la conscience animale sont assujetties à la subjectivité de l'instinct. Analogues aux états affectifs, leurs éléments et leurs rapports se combinent de manière à faciliter les fins poursuivies par l'être vivant. En d'autres termes, tandis que notre pensée, comme l'a montré M. Bergson, présente ce caractère spécifique d'organiser la matière, en elle-même indifférente et impersonnelle, la frange d'intelligence qui borde l'instinct reste intérieure à la vie. Sans doute, elle diffère de l'instinct en ce qu'elle porte sur des rapports et non pas sur des choses. Mais ces

rapports eux-mêmes, loin d'avoir dans le sujet une existence indépendante des termes à unir, restent asservis aux mouvements particuliers de l'organisme et par suite ne sont jamais entièrement libérés des fonctions physiologiques propres à l'espèce, de sorte que l'intelligence animale est, dans presque toutes ses opérations, conditionnée à la fois par les données sensorielles et par les réactions motrices qui distinguent un type spécifique de tous les autres. Par exemple, il est à peu près impossible de faire comprendre à un singe qu'il doit franchir une barrière à cause de sa tendance à grimper sur tout ce qu'il aperçoit¹. On est obligé d'user de subterfuges et, somme toute, de recourir au dressage mécanique. Par contre, rien de plus facile que de le faire marcher sur une corde tendue. Un chien est d'autant mieux dressé, dans le sens le plus complet du mot, qu'il utilise davantage ses sensations olfactives; car la représentation canine du monde est avant tout un système d'odeurs, comme la nôtre est en général un assemblage plus ou moins ordonné de formes et de couleurs. Aussi n'y a-t-il

1. Hachet-Souplet, *Dressage...*, p. 90.

pas beaucoup à attendre d'un sujet de cette espèce qui, comme chasseur, gardien, policier, etc., se sert de ses yeux plus que de son nez. Parmi les mammifères, les espèces les plus intelligentes sont celles en qui un ou plusieurs sens sont très développés, grâce à la disposition spéciale de certains organes, les mains chez les singes, la trompe chez les éléphants, le nez chez les renards et les chiens, les yeux chez la plupart des félins, etc. Mais il convient d'ajouter que l'intellectualité de ces animaux consiste presque entièrement dans les diverses associations utiles à l'espèce qui gravitent autour des sensations prédominantes, de sorte que plus celles-ci fournissent par leur délicatesse des renseignements multiples et nuancés sur les propriétés bienfaisantes ou nocives des objets extérieurs, plus le nombre des liaisons associatives a chance d'augmenter, et plus aussi l'indépendance de chacune des représentations sensorielles vis-à-vis de toutes les autres.

D'autre part la mémoire des bêtes, tout comme leur perception, semble exclusivement gouvernée par cette loi d'intérêt vital. Purement passive, comme l'avait déjà remarqué Aristote, elle est une *μνήμη* consistant dans la reviviscence

automatique des images sélectionnées par l'instinct, et non une ἀνάμνησις impliquant un effort conscient du sujet pour se rappeler les représentations aptes à compléter son état mental actuel¹. Bien plus, parmi les caractères acquis qui viennent dans l'individu dressé s'ajouter aux propriétés congénitales, la mémoire, sous la forme d'hérédité, semble conserver dans la descendance, ceux qui vont dans le sens d'une adaptation plus complète de l'activité instinctive, mais non ceux qui, utiles ou nuisibles, n'ont aucun rapport avec les habitudes spécifiques du sujet. Par exemple il n'est pas rare de rencontrer des chevaux doués d'une aptitude trotteuse extraordinaire résultant du dressage auquel ont été soumis leurs ascendants, mais il est à peu près certain que les efforts les plus persévérants, poursuivis à travers plusieurs générations, ne parviendraient pas à créer une race de chevaux valseurs ou compteurs. De même si beaucoup de chiens arrêtent pour ainsi dire de naissance, aucun n'a montré encore parmi ses aptitudes héréditaires une disposition marquée à faire le saut périlleux, à se tenir en équilibre sur une

1. Cf. Leibniz, *Nouv. Essais*, avant-propos.

boule, etc. Des essais persévérants opérés dans cet ordre d'idées jetteraient peut-être quelque lumière sur la question de l'hérédité des caractères acquis, et s'il était prouvé que seuls les progrès effectués dans le sens des tendances préexistantes persistent dans l'organisme, à la différence des acquisitions qui, par rapport à la nature spécifique de l'individu, n'ont que la valeur d'un accident, il y aurait là une position moyenne où pourraient se rencontrer les néo-lamarckiens et les néo-darwiniens; car ceux-ci pourraient expliquer la persistance de certaines habitudes motrices chez les descendants des individus dressés en invoquant la continuité de l'action exercée par la volonté humaine sur les générations successives, c'est-à-dire, en somme, la répétition d'une même variation accidentelle. De fait, quand cette influence ne s'exerce plus, l'instinct ne tarde pas à reprendre sa forme primitive : il y a régression parce que sans doute le progrès effectué provenait d'une cause extérieure passagère et non de l'élan vital lui-même. Les chiens revenus à l'état sauvage ne tardent pas à perdre la faculté d'aboyer : ceux qui étaient préposés à la garde des troupeaux cessent de respecter leurs protégés, ceux qui rapportaient

le gibier se mettent à chasser pour leur compte, etc.¹.

Si l'intelligence des animaux est prisonnière de la vie, à plus forte raison faut-il considérer leur sensibilité comme la traduction en langage de conscience des vicissitudes liées au jeu des tendances biologiques. A la différence de l'affectivité humaine en qui les représentations objectives, unies par des relations universelles, peuvent élever les joies et les tristesses à la dignité d'un sentiment rationnel, supérieur en valeur à toute vie individuelle, en tout cas susceptible d'un enrichissement indéfini, les plaisirs et les peines accessibles aux bêtes appartiennent à peu près tous à l'ordre des sensations, tout au plus à celui des émotions, celles-ci n'exprimant d'ailleurs que la rencontre soudaine des habitudes individuelles ou spécifiques avec un obstacle extérieur. Quoiqu'il n'y ait guère de sentiment altruiste qu'on n'ait attribué à tel ou tel individu appartenant à l'une des espèces supérieures, on peut affirmer, sans de grands risques d'erreur, que les faits invoqués impliquent une illusion provenant, entre autres causes, de l'indéci-

1. Bien entendu, ce retour aux tendances naturelles s'effectue rarement dès la première génération.

sion des faits affectifs, de la difficulté de comprendre des consciences différant de la nôtre peut-être plus qu'en degré, et de la cristallisation qui recouvre presque inmanquablement dans notre esprit l'image des animaux vivant dans notre familiarité. La reconnaissance, la fidélité, le dévouement et en général les sentiments affectueux attribués aux bêtes, ou bien se réduisent à des habitudes contractées dès le jeune âge, ou bien ne sont que la conscience des conditions qui donnent à la vie du sujet une sécurité dont la jouissance finit par s'associer à la représentation d'une personne, d'un local, etc. Mais que surviennent des circonstances où les instincts primaires sollicitent l'activité en sens contraire, aussitôt le frêle échafaudage des sentiments s'écroule sous la poussée intérieure des émotions proprement vitales, au point que beaucoup de prétendus amis des chats, des chiens, etc., ne trouvent pas d'autre moyen pour retenir leurs favoris à l'époque des amours que de supprimer en eux les conditions biologiques de l'instinct de reproduction.

Il ne semble donc pas possible que le dresseur crée par la persuasion seule des aptitudes entièrement nouvelles dans les individus qu'il instruit ;

tout au plus peut-il provoquer dans la mise en jeu des tendances naturelles des variations qui, si elles favorisent la vie spécifique, auront quelque chance de se transmettre par hérédité à condition que la postérité de l'élève soit soumise aux mêmes pratiques.

Mais, dira-t-on peut-être, si la conscience animale est déterminée dans sa forme par les nécessités d'un instinct variable suivant les espèces, comment l'homme parviendra-t-il à pénétrer dans cette conscience de manière à y implanter sa volonté? Remarquons d'abord que l'instinct dans ses grandes lignes est analogue chez tous les êtres vivants morphologiquement semblables, analogues aussi par conséquent les tendances fondamentales qui en sont l'aspect conscient. De plus si deux mentalités instinctives différentes ne peuvent guère se pénétrer, par contre l'intelligence humaine par son universalité est apte à comprendre toutes les formes de la vie. En troisième lieu, la mémoire fonctionnelle qui semble être à la base de l'intelligence animale n'est pas essentiellement différente de ce vulgaire empirisme qui, d'après Leibniz, explique les trois quarts de nos actions. Enfin, dernier trait qui montre à quel point est

nécessaire dans le dressage la sympathie entre l'homme et l'animal, seuls réussissent à former de très bons sujets les maîtres qui partagent les goûts de leurs élèves. Un homme de cheval, non seulement se plaît dans la compagnie de ses bêtes, mais encore aime autant qu'elles les courses rapides et les longues randonnées. Le bon chasseur, dit un proverbe, fait le bon chien ; plus généralement, il suffit dans bien des cas d'exceller dans une occupation semblable à celle qu'on veut imposer à un animal, pour que celui-ci, par imitation, devienne un bon écolier, lors même que son maître ignorerait totalement la pédagogie du dressage, à condition, bien entendu, que la tâche à exécuter appartienne à la catégorie des actes que le sujet accomplirait spontanément à l'état de nature. Mais d'autre part, comme le dressage, quel que soit le but poursuivi, dévie les aptitudes naturelles vers des mouvements utiles à l'homme et non plus à la bête, celle-ci, même assez intelligente pour comprendre ce qu'on veut d'elle, doit toujours être soumise plus ou moins à des mesures coercitives dont ne peuvent se passer entièrement les méthodes les plus intellectualistes ; de sorte que, même dans les cas les plus favorables, on est

forcé d'avoir recours à des procédés permettant d'établir entre les exercices demandés et la volonté du dresseur un lien aussi souple mais aussi solide que celui qui subordonne dans l'homme certains mouvements à la fois réflexes, instinctifs et volontaires tels que la marche, la natation, etc., à l'innervation centrale. Bien qu'abandonnés le plus souvent à une spontanéité subconsciente, ils n'en demeurent pas moins sous le contrôle du cerveau qui, à chaque instant, peut par impulsion ou inhibition, les accélérer, les ralentir, les modifier, en un mot, les accommoder à l'imprévu de l'action.

CHAPITRE III

PÉDAGOGIE DU DRESSAGE

Quelles que soient dans leur détail les méthodes suivies, nous sommes fondés dès à présent à répartir dans deux grands groupes les procédés qu'elles impliquent, l'un comprenant les moyens aptes à favoriser l'initiative de l'animal, à créer en lui de nouvelles tendances dont s'enrichira son instinct, l'autre comprenant les pratiques susceptibles d'agencer en lui un mécanisme rigide dont le déclenchement se fera au gré de l'opérateur. En réalité les deux espèces de procédés se mêlent dans tous les cas en proportions variables. Parmi les sujets à l'intelligence ouverte il n'en n'est aucun qu'on ne soit obligé d'habituer à des mouvements strictement automatiques, se produisant avec la régularité d'un réflexe à la suite d'un stimulus déterminé; de même qu'il n'existe peut-être pas un mammifère, un reptile

ou un oiseau dont la conscience soit si étroite qu'on ne puisse y insinuer quelques représentations nouvelles venant accroître la partie claire de l'activité instinctive.

Les auteurs qui se sont occupés de la psychologie du dressage, pensent avec raison qu'on peut ramener à l'association des idées la plupart des opérations intellectuelles qui s'accomplissent chez les élèves de toute catégorie. Mais ils ne paraissent pas avoir distingué, parmi les diverses espèces de liaisons associatives, celles qui donnent naissance à des habitudes passives, tendant d'elles-mêmes à un automatisme inconscient, de celles qui, parce qu'elles mettent en jeu la spontanéité propre au sujet, gardent toujours ouverte par un côté la chaîne des représentations associées, de sorte que celles-ci, ne formant jamais une série définitivement close, conservent dans une certaine mesure le caractère conscient propre aux tendances incomplètement adaptées. En gros, on pourrait identifier les premières avec les habitudes mentales réductibles à la loi de contiguïté, les secondes avec les relations réductibles à la loi de ressemblance. Celles-ci prédominent dans le dressage des animaux destinés à travailler en pleine nature, à l'état de

liberté ; celles-là dans la formation des animaux savants ou tenus en main.

On peut en effet poser en principe que tout sujet dont on attend des mouvements rigoureusement déterminés, doit posséder dans son esprit des connexions définitives entre certaines images kinesthésiques et les représentations visuelles, auditives, gustatives, etc., qui les ont précédées, accompagnées ou suivies au cours des nombreuses leçons reçues. On n'a pas à se préoccuper outre mesure du rapport entre les exercices demandés et les modes naturels d'activité. Il suffit que la conformation anatomique de l'élève ne le rende pas réfractaire aux exigences de l'instructeur, pour que celui-ci, s'il a les qualités nécessaires, finisse par créer les automatismes voulus. Le plus souvent il procède par répétition en ayant soin de décomposer les actes à exécuter en autant de mouvements élémentaires qu'il juge opportun : c'est ainsi que pour instruire un singe à ramasser un objet, par exemple la roue d'une voiture, il faut d'abord l'habituer à se tenir debout, puis le forcer à tenir dans les mains l'anse d'un panier, etc.¹. D'après

1. Hachet-Souplet, *Dressage...*, p. 87.

M. de Vaux¹ on parvient à obtenir de certains chevaux un travail d'école, *sans mors ni bride*, de la manière suivante : le point capital est de provoquer l'arrêt à toutes les allures. « Pour cela les rênes étant sur le cou, au pas, on touche délicatement la nuque avec le bout de la cravache. En même temps ou presque aussitôt après » on arrête avec la bride. « On répète dix fois, vingt fois, jusqu'à ce que le cheval s'arrête au simple contact de la cravache sur la nuque. Pour tourner, on montre la cravache en avançant le bras du côté opposé à celui vers lequel on veut aller, » etc.

Plus rarement, quand l'animal par sauvagerie ou entêtement se révolte ou se butte contre la volonté du dresseur, il y a intérêt à produire dès le début une impression si violente que l'apprentissage s'institue dès la première leçon. On sait que les Gauchos de la République Argentine, pour dompter leurs chevaux à demi sauvages, commencent par les réduire à l'impuissance et à les rouer de coups, jusqu'à ce que la bête épuisée se laisse monter par le cavalier, dont elle suit docilement les impulsions. C'est ainsi encore

1. *Écuyers et écuyères*, cité dans l'ouvrage ci-dessus.

qu'on peut obtenir la souplesse ou la hauteur de l'encolure, soit par la manière forte mais rapide, en combinant la pression des genoux et des éperons avec la tension des rênes, soit par une méthode plus douce mais plus lente, en n'utilisant que le dernier procédé. L'art de l'équitation fournirait des exemples nombreux autant que précis des moyens dont on dispose pour mécaniser l'activité animale, parce que le cheval, par l'excellence de sa mémoire et par son aptitude naturelle à contracter des manies, conserve fidèlement dans son esprit, sans la modifier, la représentation des actes accomplis et des circonstances qui les ont accompagnés. Presque toute son éducation consiste dans l'organisation des souvenirs qui ont pour objet les rapports de contiguïté unissant des mouvements déterminés au son des mots impérieux ou caressants, au contact ou à la vue de la cravache, à l'action des aides. Et comme son travail est une suite de variations sur un thème fondamental qui lui est naturel, à savoir l'aptitude à courir, on éprouve relativement peu de peine à créer en lui les habitudes particulières qui distinguent par exemple le trot du galop, ou encore les allures basses et étendues de l'attitude plus relevée et

plus ramassée que comporte le *dressage de mise en valeur*. Certains sujets de cirque, accoutumés à travailler en musique, en arrivent à danser en cadence, à courir, sauter, galoper, entrer, sortir, s'agenouiller en suivant les temps forts de la mesure mieux que la plupart des élèves à qui un professeur doit inculquer les éléments de l'art chorégraphique ¹. Mais à mesure que les exercices enseignés s'éloignent davantage du type de motricité particulier aux équidés, les connexions entre les mouvements et les stimulus extérieurs deviennent, non pas peut-être plus longues à établir, mais plus difficiles à nouer, en ce sens qu'on est obligé d'employer des subterfuges mettant en œuvre d'autres tendances spécifiques moins générales, quelquefois même des dispositions qui se rencontrent à titre exceptionnel chez un petit nombre d'individus. C'est ainsi que les chevaux compteurs sont choisis parmi ceux qui se montrent enclins à lever et à baisser le pied en frappant le sol. On les habitue à commencer ce mouvement à un signal donné et à le cesser dès que le dresseur fait mine de se porter en avant, de la sorte ils ont l'air d'énu-

1. D'après M. Daubresse, *La musique et les animaux*. La Revue LXXV, p. 87.

mérer toutes les unités ou les dizaines que l'on veut.

D'une manière générale, « le dressage du cheval d'école, consiste, comme le remarque M. Hachet-Souplet, à trouver ses *points sensibles*, à se rendre compte de leur relation avec des mouvements donnés, à développer la sensibilité de certains d'entre eux de façon à exagérer les mouvements correspondants, enfin à donner, par la répétition, une sorte de rythme à tous ces mouvements en rythmant soi-même son action sur les points sensibles. Peu à peu cette action devient de plus en plus légère et finit par se réduire à des indications presque invisibles pour l'observateur : dès lors la bête est *dressée*. » On ne procède pas autrement avec les autres espèces, du moins dans la mesure où l'on vise à leur inculquer l'aptitude à exécuter comme dans un accès de somnambulisme des actes dont la raison suffisante ne se manifeste sous forme de conscience claire que dans l'intelligence du dresseur. Qu'il s'agisse d'instruire un ours à danser, un perroquet à traîner une voiture ou à faire la culbute sur une table, un éléphant à jouer de la trompette, à faire le garçon d'hôtel, à marcher sur des bouteilles de bois, etc., la méthode est

la même : il faut lier dans l'esprit de l'élève la représentation du mouvement à une excitation qui doit au cours des répétitions rester invariable, quelle qu'en soit la nature : geste du dresseur, son de sa voix, air de musique, friandise reçue, etc., et il faut que la liaison soit assez solide pour que le stimulus exerce sur les réactions appropriées une contrainte irrésistible.

Mais bien que les associations par contiguïté forment la base de la plupart des procédés de dressage, on ne saurait trop attirer l'attention sur les deux points suivants : 1° elles sont de plus en plus difficiles à établir à mesure que s'éclaircit la conscience des sujets auxquels on s'adresse ; 2° les mieux doués de ceux-ci, dans les limites de leur instinct, apportent presque toujours aux exercices qu'ils ont appris, des modifications se traduisant tantôt par des inventions véritables, tantôt par le simple retour aux mouvements naturels. Les singes en particulier font le désespoir de leurs professeurs par leur originalité intellectuelle plus encore que par leur indocilité ; car ils utilisent sans cesse les connaissances acquises pour l'invention capricieuse des mouvements les plus imprévus. Les chiens sont en général de bien meilleurs automates, mais il

importe, en ce qui les concerne, de distinguer les manies artificielles qu'on leur inculque dans le dressage savant, des talents dus au développement méthodique de leurs facultés natives¹. Autant les premières sont machinales, autant les secondes impliquent une souplesse dont la persistance n'est possible que par le renouvellement continu des représentations conscientes, grâce à la prédominance des associations par similarité. Les chiens de berger sont remarquables à cet égard. A quelque race qu'ils appartiennent, qu'ils soient originaires de la Beauce ou de la Brie ou qu'on les choisisse parmi les magnifiques colleys d'Écosse, leur dressage comme gardiens de troupeaux est à peu près insignifiant. Il consiste, à peu de chose près, dans l'imitation des actes qu'ils voient accomplir à un congénère plus âgé ou à leur maître, celui-ci bornant le plus souvent son intervention

1. Il semble que dans la conscience canine il y ait deux couches superposées; la plus profonde comprendrait les instincts propres à la vie sauvage, c'est-à-dire, somme toute, une forme d'activité rigide où les lueurs d'intelligence seraient aussi intermittentes que chez les autres canidés; — la plus superficielle, formée lentement par l'influence prolongée de la vie domestique, consisterait surtout dans une imitation de l'activité humaine, à qui elle emprunterait quelque chose de sa plasticité.

à modérer l'ardeur juvénile qui pousse les conducteurs novices à foncer sur les retardataires et parfois sur le gros du troupeau, au lieu d'en faire le tour pour opérer le rassemblement convenable. Mais, dès qu'ils se sont familiarisés avec leur métier, il n'est pas de variation qu'ils n'exécutent sur ce thème fondamental. Non seulement ils procèdent d'une façon différente suivant qu'ils ont affaire à des agneaux, à des béliers, à des poulains, etc., mais encore ils tiennent compte des accidents du terrain, au point de se porter d'eux-mêmes dans les trous de haies où les moutons ont une tendance à passer; ou bien s'ils rencontrent un troupeau étranger, ils savent parfaitement empêcher des mélanges regrettables et reconduire les intrus. Hugh Dalziel¹ connaît un colley qui, « sans qu'on lui dise rien, part à l'heure voulue, trotte environ à un mille de distance et, séparant les vaches laitières de celles qui sont stériles... les conduit à la ferme pour qu'on les traie et les ramène ensuite au pâturage. Le chien n'a eu que quelques leçons pour ramener à la maison les vaches laitières et c'est de son propre mouvement qu'il

1. *Op. cit.*, p. 233.

s'est mis à faire ce travail tout seul. » Des traits de ce genre indiquent chez leurs auteurs une disposition à reconnaître le *même* dans le *différent*, c'est-à-dire l'aptitude à généraliser, tout en tenant compte de la diversité des cas particuliers. Par là se crée dans leur conscience comme un rudiment de liberté, puisque chaque nouvelle synthèse mentale, par suite, chaque réaction qui la manifeste au dehors, est dans sa qualité propre et jusqu'à un certain point, imprévisible en fonction des antécédents déjà connus. Cette faculté créatrice n'est pas également développée chez tous les individus de la même race, à plus forte raison de la même espèce. Certains sujets, assez communs parmi ceux qui résultent des croisements consanguins, semblent témoigner d'une régression mentale dont la marque la plus nette est le retour aux associations mécaniques par contiguïté, même dans les actes où leurs congénères normalement développés procèdent en général par inférence analogique. J'ai observé des chiens qui, ayant reçu en un lieu déterminé une correction pour faute grave, ne pouvaient dans la suite passer en cet endroit sans donner les signes d'une frayeur très vive. (On sait que le cas est assez habituel aux chevaux

et que c'est une des raisons qui doivent empêcher de les frapper au moment où ils viennent de broncher par suite d'une peur injustifiée ; car le châtiment ne ferait qu'accroître le mal.) De plus, les sujets en question manifestaient leur infirmité intellectuelle de bien d'autres façons, en particulier par une telle exubérance de mouvements désordonnés que les images kinesthésiques, comme dans certains accès de chorée, semblaient envahir la conscience entière au détriment des représentations qui normalement auraient dû être éveillées par les circonstances extérieures : piste à retrouver, objet à rapporter, etc. D'une manière générale, dès qu'un animal, à quelque espèce qu'il appartienne, manifeste une mentalité inférieure à celle de ses congénères, les exercices dont il se montre incapable sont ceux qui, exigeant la combinaison de l'activité instinctive avec des images plus ou moins complexes imitées de l'intelligence humaine, dénotent une certaine plasticité dans les habitudes résultant du dressage. Il n'en reste pas moins apte, s'il tombe entre les mains d'un opérateur patient, à être monté comme une mécanique savante dont on pourra jouer avec d'autant plus de précision que chaque mouvement

sera lié par un rapport immuable à l'action d'un ressort déterminé : faim, crainte du fouet, etc., et au dispositif d'un engrenage psycho-physiologique dont le fonctionnement aura été prévu dans les moindres détails.

Aussi, lorsqu'un chien, par exemple, se montre incapable de modérer son allure, lorsque l'énonciation d'un mot connu tel que *cherche*, *la soupe*, *le chat*, etc., le lance en avant comme un projectile, sans qu'il cherche à se rendre compte si l'objet indiqué est présent ou absent, lorsqu'au bruit de sa chaîne, remuée même par inadvertance, il vient, la mine déconfite, pour se faire attacher, en un mot lorsque prédominant dans un sujet les tendances motrices solidaires des associations par contiguïté, on peut être à peu près sûr que, malgré la meilleure éducation, il restera toute sa vie au-dessous de la besogne qu'on attend de lui, à moins qu'elle ne soit purement machinale. Mais, d'un autre côté, la plupart des sujets, parmi les mieux doués, ne parviennent à une autonomie relative qu'en utilisant comme moyens les données du dressage devenues inconscientes, ou les instincts secondaires inculqués à plusieurs générations d'ancêtres. Lorsqu'un cheval est *bien mu* et *bien mis*,

c'est-à-dire lorsque la pression des genoux, la traction des guides ou des rênes, l'action exercée par le poids ou la tenue du cavalier, par la résistance de la voiture, la nature du sol, etc., provoquent en lui des réactions aussi sûres et aussi immédiates que les mouvements de la déglutition qui suivent l'entrée des aliments dans l'isthme du gosier, alors seulement, dans certains cas, on peut abandonner l'animal à lui-même avec la certitude que sur un terrain inconnu, ou par une marche de nuit, il se tirera des difficultés rencontrées beaucoup mieux qu'en obéissant à l'impulsion du cavalier. A plus forte raison, le barbet ou le griffon le plus intelligent a-t-il besoin d'être rompu aux exercices de l'arrêt, du rapport, etc., pour que, laissé à son initiative, il ne commette pas des sottises parfois irréparables. Les mouvements appris gagnent tellement à passer à l'état de tendances inconscientes que les individus dont les ancêtres ont été soumis à la même éducation, acquièrent les automatismes demandés comme en se jouant, avec une rapidité et une sûreté d'autant plus grandes qu'ils semblent ignorer les efforts pénibles de l'accommodation psychique.

A côté des distinctions précédentes, les diffé-

rences mentales qui reposent sur l'emploi possible de la persuasion ou de la coercition, paraissent d'autant moins importantes que ces deux procédés peuvent être combinés à doses diverses à peu près dans tous les cas. En réalité, il n'est pas une méthode qui ne les emploie simultanément ou tour à tour, puisque instruire un animal, c'est à la fois susciter en lui certaines représentations et lui imposer certains mouvements. Aux deux extrémités de l'échelle intellectuelle l'une des deux opérations semble suffire dans un certain nombre de cas. En haut quelques individus d'élite ont un caractère si docile que chez eux comprendre et exécuter ne font qu'un; l'idée suscite l'action. Aux degrés inférieurs on trouve par contre des groupes assez nombreux où la représentation kinesthésique ne se produit que lorsque le mouvement lui-même a été exécuté à plusieurs reprises, sous l'influence provoquée des instincts primaires. Par ce moyen, en mettant en œuvre la puissance irrésistible de la faim, de la peur, etc., on dresse des lapins domestiques à franchir des obstacles, des pigeons à faire la navette entre deux colombiers, à venir se poser sur les épaules du dresseur ou les bras de telle personne déterminée, en un

mot on force les animaux les plus stupides, pourvu que leur activité biologique ne soit pas un pur réflexe, à satisfaire leurs besoins essentiels par des démarches nouvelles dont la représentation ne tarde pas à se souder à celle des actes nécessaires à la vie. L'art de la fauconnerie, si cher aux anciens rois de France, reposait tout entier sur le même principe. Pour affaîter l'oiseau de proie, il fallait le prendre par la faim, le lancer d'abord sur un spécimen de l'espèce de gibier qu'il était destiné à chasser et, détail important entre tous, ne le laisser se repaître que sur le poing du fauconnier¹. D'une façon générale, on est obligé de suivre une méthode analogue avec les bêtes féroces auxquelles on veut inculquer quelque talent spécial. Seulement on ne peut les forcer à exécuter le travail voulu qu'après les avoir rendues inoffensives à l'aide d'un narcotique et de tout un attirail coercitif, qu'on réduit ensuite peu à peu jusqu'à le supprimer, à mesure que les habitudes qu'on veut créer s'incrustent plus profondément parmi les dispositions organiques.

Certains dresseurs sont à ce point fanatiques

1. V. pour les détails Magaud d'Aubusson, *La Fauconnerie*, Paris, 1879.

d'autorité qu'ils emploient des moyens analogues pour obtenir de leurs élèves, même dociles et intelligents, des actes que ceux-ci poussés par leur instinct ne demanderaient pas mieux que d'accomplir de leur propre initiative. Par exemple veulent-ils habituer un chien à rapporter à l'eau? L'animal a beau appartenir à l'une des races qui n'ont pas de plus grand plaisir que de nager, plonger, barboter : tant qu'il agit spontanément ou obéit sans difficulté, ils pensent que la leçon n'est pas commencée; ils fatiguent la pauvre bête jusqu'au point où n'en pouvant plus, elle ne bouge que contrainte par le collier de force. D'excellents sujets peuvent être rebutés pour la vie par un pareil traitement, exactement comme les enfants à qui on impose, sans tenir compte de leur mentalité, des tâches fatigantes, lorsqu'il serait si facile d'obtenir les mêmes efforts, et bien plus féconds, en mettant en jeu les tendances les plus conformes à l'âge, au caractère, aux circonstances, à tous les facteurs dont la combinaison donne naissance à des goûts capables par leur influence subjective de décupler l'énergie disponible. Ce n'est pas que l'éducation attrayante nous paraisse très recommandable. Peut-être est-elle indispensable au premier âge, tant que prédomine

le besoin de jouer, c'est-à-dire d'utiliser l'exubérance capricieuse des mouvements ou des images pour l'apprentissage spontané du genre d'activité propre à l'espèce¹; et, plus généralement, peut-être est-il nécessaire, même quand on a imposé à l'élève, animal ou homme, une tâche ingrate, de l'assister jusqu'au moment où surnage dans sa conscience la représentation des actes réussis, non des fautes commises. Dans la moyenne des cas, il faut finir par une bonne impression et ne pas craindre, si la besogne est pénible, d'y joindre des associations agréables. Par exemple, un cheval qu'on attelle pour la première fois, gagne beaucoup à être conduit du côté de l'écurie; quelques pièces trouvées et rapportées au début donnent à un chien de chasse de la persévérance jusqu'à la fin de ses jours.

Mais il importe plus encore d'habituer peu à peu le sujet à vouloir, c'est-à-dire quand il s'agit de l'animal, à exécuter les ordres du dresseur, agréables ou non. Si l'obéissance est la moralité des enfants, à plus forte raison faut-il la considérer comme la vertu par excellence de nos

1. V. sur ce point le Livre II, ch. II.

plus humbles serviteurs. Mais elle est rarement parfaite. Tôt ou tard, entre l'instructeur et l'élève éclate un conflit où il faut que celui-là reste le maître. « Tant qu'un cheval ne s'est pas défendu, dit Fillis, son dressage n'est pas définitif ¹. » Mais il convient d'ajouter que si on a cédé une fois à ses défenses, le dressage est compromis pour la vie entière. Car l'autorité de l'homme sur les bêtes a pour base leur sentiment craintif de sa toute-puissance. Aussi faut-il qu'elles commencent par se rendre compte que toute résistance est inutile, que le travail demandé s'accomplira coûte que coûte. Des mesures rigoureuses de coercition sont surtout indispensables, quand l'animal a pris déjà de mauvaises habitudes. Mais il n'est guère de cas où l'on puisse s'en passer tout à fait. De cette nécessité nous avons un exemple frappant dans la manière de débourrer un poulain par le travail à la longe. Tout l'effort de l'instructeur doit se porter sur le point suivant : forcer le sujet à exécuter les mouvements demandés, mais sans violence. Dans ce but, deux excès sont à éviter ; celui de la sévérité et celui de l'indulgence. Certains éleveurs s'ima-

1. G. Le Bon, *art. cité*, p. 608.

ginent que mettre un cheval à la longe, c'est lui faire parcourir un cercle à grands coups de chambrière et ne mettre fin à la leçon que lorsqu'il est à bout de souffle. Ainsi traité, il prend de mauvaises habitudes, puisqu'en tirant violemment sur la longe pour fuir la douleur, il raidit l'encolure et surcharge les deux pieds intérieurs au cercle; mais surtout il risque de contracter des tares psychiques irrémédiables, entre autres une frayeur de l'homme allant jusqu'à l'affolement. Or, si un sentiment de crainte, habituel ou passager, peut inspirer aux animaux sauvages dans les limites de l'instinct des inventions géniales leur permettant d'échapper au danger, il risque au contraire d'occasionner chez ceux qui sont devenus nos collaborateurs, une véritable paralysie des facultés mentales et, en même temps, une exaspération de l'instinct primaire de conservation assez violente pour ne laisser persister dans la conscience que le désir de fuir ou de se défendre. Seuls les dompteurs de fauves peuvent utiliser la peur comme un moyen efficace, encore faut-il qu'ils évitent d'acculer leurs dangereux pensionnaires. En général une bête terrorisée se raidit dans une obstination dont rien ne peut la faire sortir; les éléphants, assure-

t-on ¹, dans des circonstances de ce genre, meurent de l'émotion dite « cœur brisé » : quant aux chiens, j'en ai connu qui, battus par leur maître, se seraient laissé tuer sur place plutôt que d'exécuter un ordre que la terreur les empêchait peut-être de comprendre.

D'un autre côté, il importe par-dessus tout de ne pas céder à la paresse ou au caprice de l'élève, de le forcer à obéir. Par exemple, si pendant l'exercice mentionné plus haut, le cheval prend le galop, il faut raccourcir la longe jusqu'à ce que cette allure devienne impossible ; lorsqu'il essaye de sortir du cercle, changer de position, de manière à se placer au centre d'un nouveau cercle tangentiel au mouvement qu'il a esquissé ; si on l'appelle et qu'il se campe immobile avant d'arriver, ne pas bouger, mais charger un aide de le toucher par derrière avec la chambrière. Mêmes procédés dans les autres exercices : si par impatience il se montre difficile à atteler, le placer face à un mur pendant cette opération. Par-dessus tout, il faut faire en sorte qu'une défense, ou toute autre faute, ne s'associe pas avec une sensation agréa-

1. Romanes, *op. cit.*, p. 132.

ble : par exemple, s'il tend une rêne pour relâcher l'autre, il vaut mieux tendre davantage celle-ci.

Mais de tels moyens ne sont à recommander que lorsque l'animal se montre notoirement incapable, soit par incompréhension, soit par entêtement, d'obéir de sa propre initiative aux ordres qu'il reçoit. Le cheval lui-même, malgré le caractère mécanique de son éducation, doit être abandonné dans une certaine mesure à ses propres inspirations. En particulier, il vaut mieux lui laisser prendre naturellement l'équilibre nécessaire aux mouvements demandés et n'exercer de contrainte à cet égard que dans la mesure où cela est nécessaire pour empêcher la formation d'un équilibre vicieux. On peut aussi utiliser les réactions spontanées qui se produisent dans certaines circonstances judicieusement choisies. C'est ainsi que la docilité aux changements de direction s'obtient plus vite quand ceux-ci se font dans les coins.

L'initiative de l'élève est d'autant plus facile à régler que le dresseur la provoque lui-même en faisant appel à quelques sentiments très simples dont il peut jouer, s'il a de l'expérience, avec la certitude de provoquer les effets désirés. Parmi

ces mobiles, le plus puissant est sans contredit l'émulation. Personne n'ignore à quel point elle agit sur les chevaux ; certains en deviennent ennuyeux à monter, à cause de leur manie de vouloir toujours dépasser leurs congénères. Les chiens y sont peut-être encore plus accessibles : j'ai observé, entre autres cas, celui d'un irish-setter, individu très obstiné comme presque tous ceux de sa race, qui malgré les caresses, les friandises, les objurgations, le collier de force, etc., restait inexorablement réfractaire au rapport dont il connaissait pourtant très bien le mécanisme. Cela dura jusqu'à ce qu'ayant vu un jour son maître faire rapporter un autre chien, il se précipita le premier sur l'objet indiqué et le remit en main le plus correctement du monde : lui-même avait indiqué le moyen de vaincre son entêtement. Peu à peu on put se passer de la présence de son rival et lui faire exécuter sur un simple geste l'acte qui lui répugnait tant ¹.

Mais à la différence de ce qui a lieu, sinon chez les enfants, du moins chez les adolescents, l'émulation dans la conscience animale se confond presque toujours avec la jalousie ; car l'ins-

1. V. d'autres cas, cités par Romanes, p. 197.

tinct de la concurrence vitale porte les bêtes à désirer l'élimination de l'adversaire plus encore que la conquête de l'enjeu qui occasionne la lutte. Aussi les sentiments de rivalité ne doivent-ils être mis à contribution qu'avec une extrême prudence, comme étant de nature à faciliter la prédominance des instincts primaires que le dressage a pour but d'asservir à un travail imposé par l'intelligence humaine. Qu'on essaye pour se rendre compte de ce danger, de faire lutter de vitesse ou simplement d'utiliser pour une ascension en montagne deux ânes entiers : on aura le plus souvent beaucoup de peine à les empêcher de s'attraper à belles dents, parfois même de s'étrangler. Il convient d'ajouter qu'une longue domestication finit par *humaniser* dans une certaine mesure les espèces les plus combatives; il n'est par rare par exemple de trouver des chiens qui se contentent de grogner, sans plus, quand au moment du repas, un de leurs congénères ou le chat de la maison prend sa part de leur pitance; quelques-uns même semblent admettre le partage comme naturel. Que l'on compare, pour avoir une idée des progrès faits dans ce sens, les luttes meurtrières qu'à l'état sauvage les mâles de presque toutes

les espèces se livrent entre eux à l'époque des amours, aux querelles inoffensives des chiens lancés à la poursuite d'une « lycisque orgoose », comme dit Rabelais : les blessures sérieuses sont une exception.

Dans l'émulation se combinent deux tendances élémentaires dont l'une du moins est toute-puissante dans les consciences, à quelque degré zoologique qu'on les considère : l'amour-propre et l'instinct d'imitation. La première, en tant qu'elle implique le sentiment du moi, ne peut guère exercer d'action sur l'activité animale ; tout au plus dans les individus les mieux doués apparaît-elle par échappées fugitives ; et il y aurait beaucoup à dire sur la prétendue fierté des mulets espagnols qu'on punit de leur désobéissance en transférant panache et grelots à un de leurs camarades¹. A plus forte raison doit-on se montrer sceptique vis-à-vis de l'orgueil qu'éprouveraient les béliers et les taureaux à porter les clochettes et autres ornements qui distinguent le chef du troupeau. Le plaisir lié à une habitude en partie héréditaire et à l'instinct qui, dans les espèces vivant à l'état grégaire,

1. Romanes, *op. cit.*, II, p. 80.

pousse les mâles à se disputer le rôle de conducteurs et d'étalons, suffit à expliquer leur manière d'agir.

Quant au besoin d'imiter, on peut le considérer comme aussi général que la sympathie dont il est la forme intellectuelle. Le lien qui unit la représentation au mouvement est d'autant plus étroit que l'activité du sujet est plus automatique, que sa mémoire toute fonctionnelle ne permet pas à l'image du passé de se projeter dans l'avenir et de conférer aux actes présents qui le créent, la souplesse et l'originalité qu'exigeraient les circonstances. Aussi la plupart des individus appartenant à l'ordre des ruminants ou aux autres groupes zoologiques dont l'intelligence est incapable d'exécuter des variations sur le thème fourni par l'instinct, se montrent-ils à la fois incapables d'imiter les mouvements du dresseur et comme contraints par une poussée intérieure à répéter les actes qu'ils voient accomplir par leurs congénères. Depuis le tour que Panurge joua à Dindenault, la sottise des moutons est proverbiale à cet égard. J'en ai vu, sur une montagne avoisinant Digne, un troupeau entier aller s'abîmer dans un ravin profond où un bélier était tombé par mégarde. Qu'une vache ou un

taureau, pendant l'été, se mette à courir pour échapper à la piqure des taons, et aussitôt tout le troupeau fonce en avant, tête baissée et queue en l'air. Si, dans une écurie, un cheval est affecté d'un tic, tel que le balancement de la tête, les autres ne tarderont pas à le contracter. Lorsqu'un chien se met à aboyer, tous ceux qui l'entendent lui font écho. Faut-il rappeler que la plupart des sentiments, des actes, des jugements dont se compose une vie humaine, sont empruntés de toutes pièces aux parents, aux maîtres, à la conscience collective du groupe social dont on fait partie ? Mais tandis que chez les animaux inférieurs, chaque mouvement imité est une simple reproduction d'un exemplaire identique pour tous, une part d'invention se glisse, pour les motifs indiqués plus haut, dans les acquisitions des animaux supérieurs, une part qui, dans la conscience de quelques hommes, peut devenir à ce point prépondérante que chaque acte est une véritable création ayant une qualité tout autre que les imitations dont il est la rencontre ou plutôt la synthèse.

Aussi, dans le dressage des sujets dont l'individualité tranche si peu qu'on doit plutôt les considérer comme de simples échantillons de

l'espèce, on ne saurait trop utiliser l'influence de l'exemple donné par un congénère instruit. Ce procédé suffit même à l'éducation des bovidés, puisqu'on habitue un bouvillon ou une génisse à obéir à la voix et à l'aiguillon en les soumettant au même joug qu'un bœuf ou une vache déjà accoutumés à travailler. Mais les « moniteurs » ou « maîtres d'école » trouvent un peu partout leur emploi. Non seulement ils sont indispensables pour former rapidement, par exemple un bon cheval de trait, mais encore pour instruire les sujets destinés à opérer de leur propre initiative. Un chien de garde reste-t-il muet en présence des intrus? Donnez-lui un compagnon fort en gueule, par exemple un roquet grincheux, et il ne tardera pas d'abord à faire chorus, puis à aboyer tout seul. Le dressage d'un jeune chien d'arrêt est beaucoup plus aisé et rapide, si on le fait chasser avec un camarade déjà confirmé. Dans la plupart des cas on se tromperait pourtant, si l'on croyait pouvoir se décharger entièrement sur un élève plus âgé du soin d'instruire un animal novice. Un cheval dont l'allure est très correcte pendant qu'il travaille avec le moniteur, se montre souvent incapable de travailler seul, surtout s'il est peureux ou noncha-

lant. Il n'y a pas d'autodidacte parmi les bêtes ; celles même qui manifestent le plus d'initiative, doivent être tenues en laisse, au moins moralement.

Presque aussi féconde que l'émulation, mais beaucoup plus rare est la sympathie qu'éprouvent l'un pour l'autre deux individus de la même espèce indépendamment du sexe, ou encore l'amitié qui unit deux sujets appartenant à des groupes différents. Hugh Dalziel¹ raconte que Bob, un puissant setter-gordon qu'il avait dressé à l'eau dans une rivière, refusa de se jeter à la mer jusqu'au jour où, voyant un petit chien en danger de se noyer, il se précipita courageusement au milieu des vagues et le ramena sur le rivage. En février 1896, le chien d'un cultivateur de Cazarilh (Haute-Garonne) accomplit une prouesse analogue en faveur d'un chat que son maître voulait noyer. Deux fois il se jeta dans les eaux glacées de l'Onne et finit par mettre son vieux camarade en sûreté². Les chevaux ont des haines et des amitiés qui influent, suivant le compagnon qu'on leur donne, sur leur manière de travailler. Plus généralement beaucoup d'ani-

1. *Op. cit.*, p. 242.

2. D'après *La Dépêche* de Toulouse.

maux manifestent pour certains de leurs commensaux des affinités électives qu'on peut utiliser pour obtenir d'eux des actes qui leur répugnent.

Plus efficace est encore l'attachement qu'ils éprouvent pour leur maître¹. Bien qu'il y ait beaucoup d'exagération et de parti pris dans les histoires attendrissantes qu'on raconte sur la reconnaissance des bêtes, mise en parallèle avec l'ingratitude des hommes, il est sûr qu'au bout d'un certain temps, entre la représentation agréable des soins reçus et l'image de celui qui les donne, il se forme une connexion qui dans quelques cas peut devenir définitive. Si, au surplus, le maître est suivant les circonstances tantôt très bon, tantôt très sévère, les oscillations affectives qui en résultent dans la conscience de l'élève, contribuent à produire les émotions les plus vives dont il soit capable, par suite à lui rendre impossible l'indifférence vis-à-vis de celui qui cause en lui ces bouleversements. Or, venant d'une personne aimée, les louanges, les caresses, les réprimandes produisent le

1. V. de nombreux exemples dans Romanes, notamment l'histoire du skye-terrier qui, après avoir refusé longtemps de se laisser laver, malgré les coups et la privation de nourriture, céda dès qu'il se crut en danger de perdre l'affection de sa maîtresse, *op. cit.*, II, p. 195.

maximum d'effet, si on sait les combiner avec adresse et les mettre en valeur les unes par les autres. Au contraire, ni la manière douce, ni la manière forte, si on les emploie isolément, ne sauraient avoir la même efficacité. Trop d'indulgence tue l'autorité indispensable au dresseur ; d'autre part, les mauvais traitements, pour peu qu'on en abuse, sont plus nuisibles qu'utiles, en ce qu'ils associent la douleur à l'acte demandé ; pratiqués au début du dressage, ils risquent de dégoûter à tout jamais le sujet des exercices qui les ont occasionnés. L'idéal, en cette matière, serait de recourir aux sanctions naturelles, parce que leur influence n'y est pas limitée, comme en pédagogie, par les exigences souvent contraires de la raison. Cela se peut quelquefois. Par exemple, il arrive qu'un cheval, énervé par les premiers essais du travail aux grandes guides, se défend, tourne, s'enchevêtre et tombe, paralysant ainsi sa défense. Puni de la sorte, il ne tarde pas à perdre l'habitude de recommencer. Mais les cas de ce genre sont rares. Le plus souvent le dresseur est obligé d'intervenir lui-même. Or l'art d'appliquer les sanctions suppose un doigté, une maîtrise de soi, une connaissance de l'élève dont peu d'instructeurs sont capables.

« Les corrections et les caresses doivent toujours arriver à propos et juste au moment précis où elles doivent être efficaces. C'est là le point difficile qui constitue le tact chez le dresseur, tact sans lequel tout dressage est impossible¹. » Un tel à-propos implique deux conditions essentielles : la connaissance psycho-physiologique de l'individu qu'on instruit, la souplesse d'esprit et de main nécessaire pour proportionner la sanction aux mobiles de l'acte accompli. Il faut savoir faire une distinction constante entre un état de crainte ou de souffrance et la rétivité, réserver toutes les sévérités à celle-ci, tous les encouragements à celui-là. Presque toujours les fautes commises proviennent d'une cause spéciale, qu'on doit d'abord chercher avant de se résoudre à punir. Par exemple, « le plus souvent c'est pour fuir la douleur que lui causent une embouchure trop sévère et une main maladroite que le cheval prend l'habitude de se cabrer ; une embouchure plus douce, une main plus moelleuse suffisent dans ce cas à faire disparaître la défense »². Bien plus, il y a intérêt à chercher, même chez les individus rétifs, un point sensible

1. G. Bonnefon, *Élevage et dressage du cheval*, p. 158.

2. *Id.* p. 311.

sur lequel on puisse agir avant d'en venir aux coups ; ou bien on peut leur demander ce qu'on les sent disposés à exécuter et passer insensiblement à des exercices plus désagréables. On n'y réussit pas toujours. On rencontre, notamment parmi les chiens, des individus obstinés qui, comprenant très bien ce qu'on leur demande, s'entêtent dans une résistance dont les moyens ordinaires ne sauraient venir à bout, ou qui se montrant dociles pendant qu'ils se sentent sous l'œil du maître, reviennent à leur naturel dès qu'ils se croient inaperçus. Dans les cas de ce genre, si la coercition par le recours aux instincts primaires ne réussit pas, si la faim même, ce qui est rare, reste impuissante, on peut essayer des coups ; mais de l'avis à peu près unanime des auteurs qui ont réfléchi sur les conditions du dressage, les corrections les plus méritées, si elles sont trop fréquentes, non seulement n'amendent pas l'élève coupable ou récalcitrant, mais de plus elles présentent le grave inconvénient de le stupéfier, au point que les ordres donnés susciteront désormais en lui non la représentation des actes à exécuter, mais l'attente inquiète du châtement déjà reçu. A ce régime, un cheval rétif le devient d'ordinaire davantage ; un chien qui n'était que têtue, ne

tarde pas à devenir stupide par surcroît. Les coups ne sont efficaces qu'administrés comme un châtiment exceptionnel et immédiatement après la faute. Mais il faut qu'ils provoquent une douleur assez cuisante pour que l'animal en garde une impression très vive. De cette manière la correction, parce qu'infligée rarement ne confère pas pour l'avenir à l'acte commandé un caractère douloureux ; néanmoins, le souvenir en demeure assez tenace pour que la rudesse du ton, la vue du fouet maintiennent l'élève dans une obéissance à demi consentie, partant de meilleur aloi que celle qui résulterait de la coercition pure. On n'est pas tenu aux mêmes précautions envers un sujet déjà confirmé, en qui les associations créées par une longue instruction sont devenues définitives.

Suivre la nature, tel devrait être en somme l'axiome fondamental en matière de dressage¹, à condition que par la nature on entendît à la fois le naturel psycho-physiologique de l'élève, la diversité des circonstances où il agit, et les changements subjectifs qu'elles provoquent en lui. Pour décider un chien à se mettre à l'eau,

1. Nous verrons dans le Livre II qu'il en est de même en pédagogie.

on peut y jeter un biscuit ou un morceau de viande s'il est gourmand, traverser un gué en l'invitant à suivre s'il est fidèle, y lancer un canard entravé s'il est chasseur, l'y précipiter s'il est indocile et apathique, ou mieux combiner ces procédés et d'autres encore, en tenant compte de toutes les données observables, par exemple de la température de l'eau, de l'humeur de l'élève, et aussi de celle du professeur; car on ne maîtrise un animal qu'à la condition de se maîtriser soi-même; dès qu'on commence à se sentir las ou irrité, le plus sage est de suspendre la leçon. Si, comme il arrive souvent avec les jeunes chiens, la colère est provoquée par une exubérance incoercible de l'élève novice, il est bon de lui faire sortir sa fougue par les jambes, en le laissant courir sur les routes, avant de le mettre à une leçon exigeant du calme et de l'attention.

De même pour le dressage du cheval. Comme le remarque M. Hachet-Souplet¹, les auteurs qui se sont occupés de cette question, croient trop au cheval théorique, au cheval entité; le grand art, qui ne s'apprend du reste nulle part, est

1. *Dressage...*, p. 119.

d'appliquer à chaque sujet les aides qui lui conviennent. — A défaut d'un tel talent qui exigerait à la fois beaucoup d'expérience, une divination sympathique de l'âme chevaline, des connaissances très précises sur la psycho-physiologie des équidés, un bon instructeur doit au moins s'efforcer constamment d'unir la fermeté à la souplesse, en tirant parti des circonstances et des mouvements naturels du sujet. Non seulement d'une manière générale l'action des aides doit s'accorder avec l'allure rythmique du cheval et les incidents qui la diversifient; mais le travail préparatoire, destiné à créer cette correspondance, est d'autant plus efficace que chaque indication du cavalier s'intègre d'elle-même au mouvement en voie d'exécution; c'est ainsi qu'une demande en avant devrait suivre immédiatement le lever d'un membre antérieur, que l'ordre de recul donné par un soutien plus énergique des rênes ou des guides doit être suivi immédiatement d'un mouvement contraire pour rendre la main, à chaque pas en arrière qui se produit.

Ces considérations suffisent à montrer, sans qu'il soit besoin d'insister, à quel point le tact est indispensable au dresseur. A toutes ces opé-

rations on pourrait appliquer ce que J. Fillis dit de la mise en main du cheval, c'est-à-dire de l'art de maintenir un équilibre parfait entre l'avant-main et l'arrière-main. Elle s'obtient « parle jeu délicat des doigts, par un doigté incessant, comparable au doigté de piano pour la finesse et la rapidité... la main doit sentir les idées du cheval ».

C'est surtout dans la gradation des exercices que cette divination quasi-sensorielle est nécessaire, d'autant plus que les progrès de l'élève ne sont pas toujours apparents; pendant les périodes d'assimilation, il semble rester stationnaire, alors que souvent il commence à se rendre compte de ce qu'on lui veut et, par suite, renonce aux défenses qui rendaient son éducation impossible. Un dresseur expérimenté sait qu'il ne peut compter sur une progression continue et que le meilleur moyen d'arriver vite au but, c'est quelquefois de piétiner sur place et même de ne pas bouger; il sait régler l'accroissement de ses exigences d'après les résultats déjà obtenus, d'après ceux qui restent à atteindre, d'après les ressources ou les défauts de l'animal, enfin d'après un ensemble de conditions qui ne se présentent jamais identiques dans les

cas les plus semblables¹; il sait aussi que les bêtes sont misonéistes, que leur premier mouvement, en présence d'un objet ou d'un acte inaccoutumé, exprime la peur ou l'aversion; aussis'efforce-t-il de multiplier les intermédiaires entre l'activité naturelle de l'élève et les habitudes qu'il veut lui inculquer, de sorte que la différence entre deux leçons successives soit à peine perçue. Veut-il accoutumer un poulain à rester attaché? Il le mène devant une mangeoire bien garnie, l'attache à côté de la poulinière avec une longemunie d'un contre-poids pour permettre l'avancement ou le recul, le rend à la liberté dès qu'il a fini son repas et n'augmente qu'insensiblement tous les jours la durée de l'attache. Pour la même raison, il vaut mieux débourrer aux grandes guides qu'à la longe un cheval destiné à être attelé, parce que de cette manière il s'habitue au frôlement, puis au contact, d'un corps dur le long de ses flancs et, plus généralement, à des actions se rapprochant de celles auxquelles il sera soumis plus tard. A quelque espèce qu'on s'adresse et quel que soit

1. A peine est-il besoin de faire remarquer que ces indications conviendraient aussi bien à l'éducation des enfants qu'à celle des animaux..

l'objet de l'instruction, la même règle s'impose toujours : Qu'il s'agisse de dresser un chien à l'attaque, à l'arrêt, au rapport, au plongeon dans l'eau, etc., ou bien un éléphant à porter des fardeaux, un singe à servir à table, etc., il faut toujours partir de ce qu'il sait déjà, de façon à n'y ajouter à la fois que des mouvements très simples, virtuellement contenus dans les automatismes préexistants, et ne formant du nouveau que par leur combinaison en un exercice dont le sens n'était perçu d'abord que par l'intelligence de l'instructeur. Le dressage savant ne fait pas exception, comme le montrent les procédés des cirques dévoilés par M. Hachet-Souplet ¹. Par exemple, on instruit un chien à marcher sur une boule de bois en l'accoutumant d'abord à effectuer cet exercice sur un cylindre d'osier.

On peut avoir recours à une méthode semblable pour guérir des défauts dus à un excès d'émotivité qui se rencontre souvent chez les meilleurs sujets ; car un des effets de la domestication a été de rendre les espèces qui y étaient soumises, beaucoup plus sensibles. Que l'on compare le silence stoïque du loup blessé aux

1. Cf. aussi Hugues Le Roux, *Les jeux du cirque et la vie foraine*.

hurlements lamentables d'un chien qui s'ennuie. La peur est la source principale des tares psychiques. Beaucoup de chevaux s'effraient de toute impression nouvelle; c'est tout ou plus si, comme le célèbre Bucéphale, ils n'ont pas peur de leur ombre. Le remède le plus efficace consiste à les accoutumer peu à peu aux causes d'effroi: par exemple, s'il s'agit d'un objet rencontré, en obliquant d'abord largement, ensuite selon un angle de plus en plus aigu. Un chien craint-il les détonations: on doit l'y habituer, d'abord en brûlant de simples amorces, pendant qu'il prend son repas, puis en tirant à blanc avec des charges très faibles au début, progressivement augmentées les jours suivants.

En outre, qu'il s'agisse de créer des aptitudes ou de corriger des défauts, le tact du dresseur consiste encore moins à observer une sage gradation qu'à reconnaître le moment précis où la lassitude de l'élève risquerait de rendre la leçon plus nuisible qu'utile. Cette appréciation est d'autant plus difficile qu'il importe de distinguer la fatigue physiologique de la fatigue mentale et, dans celle-ci, l'affaiblissement d'une attention trop longtemps soutenue de l'état de distraction dû à l'inintelligence de l'élève, à son

entêtement ou au peu d'intérêt que lui inspire la leçon. Les mesures à prendre diffèrent suivant les cas. Avant tout un bon éleveur doit tenir ses élèves en condition, c'est-à-dire dans un état d'entraînement tel qu'ils soient aptes à pousser l'application au travail jusqu'à la limite des forces organiques, tout en donnant le maximum de rendement avec le minimum d'usure. Un animal habitué à faire effort est en général très facile à dresser, tels les chevaux de sang qu'on a entraînés dès leur jeune âge, telles encore les vaches de la race gasconne, sèches et nerveuses, qui ont souvent la spécialité de s'irriter contre les obstacles s'opposant à leur besogne et d'aller spontanément jusqu'au bout de leurs forces. Mais si la fatigue devient du surmenage, elle peut susciter des tares incurables, comme il arrive parfois aux poulains de deux ans, à qui leurs propriétaires, pour rentrer vite dans leurs fonds, font subir un entraînement intensif en vue des courses entre chevaux de cet âge. Mais plus heureux que l'homme, l'animal n'a pas à craindre le surmenage mental, parce que son attention qui est toujours, ou peu s'en faut, une sensation dominante s'éteint d'elle-même quand l'intérêt immédiat cesse d'être en jeu. Aussi convient-il,

quand on instruit un sujet d'un bon naturel, de ne pas prolonger une leçon qui ne l'intéresse plus. Il faut passer à un autre exercice ou, si l'on tient à persister dans le même, il faut employer des procédés nouveaux, capables comme tels de réveiller l'attention de l'élève. Si l'on a affaire à une bête peu intelligente, dépourvue des tendances psychiques auxquelles on pourrait faire appel, on doit user de coercition jusqu'au moment où la fatigue physique se déclare nettement ou, mieux encore, se débarrasser d'un tel élève, du moins si la tâche à laquelle on le destine, exige une certaine initiative.

Ajoutons enfin que le succès obtenu par les procédés de dressage, quelles que soient leur variété et leur souplesse, est toujours subordonné à l'action incessante que le plus souvent à son insu le maître exerce sur l'élève. Les Arabes ont d'excellentes montures, en raison de la familiarité où ils vivent avec leur cheval, non du dressage qu'ils lui imposent. Plus généralement, les bêtes comprennent la volonté humaine et y obéissent dans la mesure où par une sympathie et une énergie de tous les instants, l'homme pénètre dans le for intérieur de leur conscience et y imprime sa loi.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

Quelle est l'efficacité du dressage, c'est-à-dire dans quelle mesure l'homme peut-il par son intervention méthodique introduire dans la nature animale des changements qui soient des améliorations? Cette question, digne de faire pendant au fameux problème de l'influence de l'éducation sur le caractère, semble comporter les mêmes solutions contradictoires.

Si l'on interroge les faits en y ajoutant le moins d'interprétation possible, leur réponse au premier abord est assez indécise. Quelques-uns permettraient, semble-t-il, d'induire la toute-puissance du régime spécial auquel les bêtes sont soumises par les éleveurs. Beaucoup d'entre elles en effet finissent par ressembler à ces chenilles du *Bombyx Hesperus* dont parle

Darwin, qui, après avoir été élevées sur l'ailianthe, ne voulurent plus manger des feuilles de café-diable, leur aliment naturel, et se laissèrent mourir de faim¹. C'est ainsi qu'on peut, quand on dresse la loutre, l'habituer à se contenter de pain et de laitage et à les préférer aux poissons². Ce fait, en somme, n'est pas plus extraordinaire que le cas très fréquent du chien d'arrêt qu'on nourrit presque exclusivement de farineux, et qui finit par préférer les biscuits à la viande et par éprouver une répugnance invincible, non seulement pour la volaille, mais aussi pour le gibier dont, à l'état sauvage, il eût fait sa nourriture de prédilection³. Et comme chez l'animal organisme et conscience se compénètrent dans l'unité de la vie instinctive, les mêmes influences modifient aussi bien la conformation corporelle que les tendances psychiques. Par exemple, on élève dans les riches pâturages de la vallée de la Garonne, entre Castelsarrazin et Auvillar, des poulains qu'on va chercher tout jeunes dans

1. Rapporté par Et. Maigre qui cite d'autres faits du même genre : *La nature et la genèse des instincts*. Ann. psych. XIII, p. 234.

2. Hachet-Souplet, *Dressage...*, p. 219.

3. Modifications analogues quoique moins complètes chez le furet.

la plaine de Tarbes. Ils font à cinq ans de superbes chevaux de dragons, tandis qu'en demeurant dans la plaine de Tarbes, ils restent de bons chevaux de cavalerie légère, avec tous les caractères de la race navarraise. — De même, la plaine de Caen qui nourrit 20.000 chevaux, n'en produit pour ainsi dire pas. Ce sont, pour la plupart des poulains importés de la Manche, des Charentes, de la Vendée et même de l'Anjou. Soumis au même régime, ils prennent une physionomie en quelque sorte semblable¹. Les éleveurs de la plaine de Chartres parviennent également à *perchiser* des poulains étrangers à la race percheronne. Les modifications peuvent être si profondes qu'elles se transmettent par hérédité. Ainsi en Normandie, les chevaux se conduisent sans bride et sont dressés à obéir à la voix : il en est résulté une particularité caractéristique de la race². Les Arabes habituent à marcher à l'amble celles de leurs montures dont ils veulent une allure très douce, et il arrive souvent que l'aptitude créée persiste chez les rejetons, même devenus adultes. Faut-il rappeler quelques-uns des instincts secondaires que

1. Bonnefon, *op. cit.*, p. 53.

2. Romanes, *Evolution mentale des animaux*, p. 190.

l'homme a développés dans les diverses races canines ? Certains petits épagneuls, comme le cocker, possèdent, autant vaut dire, le rapport de naissance, tellement ils l'apprennent vite et sans effort. Parmi les races de setters, il en est deux ou trois dont l'aptitude à l'arrêt est devenue si instinctive que beaucoup d'individus n'ont presque plus besoin de dressage. Les chiens sauveteurs, gardiens, bergers, etc, montrent des dispositions analogues. Il serait facile d'allonger la liste.

Mais d'un autre côté les dresseurs s'accordent à reconnaître que leur art, s'il est très efficace pour diriger, systématiser, inhiber, modifier, ne peut créer aucune qualité essentielle de toutes pièces. « Ce n'est pas, dit Bellecroix¹, l'éducation sévère que vous donnerez à votre chien qui changera sa nature. S'il a quelque chose en lui, laissez dire, allez toujours et vous verrez bien que ce quelque chose ne sera pas escamoté et apparaîtra naturellement. » Mais on a beau faire et laisser faire, il y a des sujets chez qui rien n'apparaît, sauf des défauts. A la vérité un dressage patient peut corriger la plupart de ceux-ci,

1. *Le dressage du chien d'arrêt*, 5^e éd., p. 120.

mais non créer les qualités correspondantes. Par exemple, une combinaison savante de gâteries et de corrections peut guérir un chien de la malpropreté, de l'indocilité, de l'emballement, du vagabondage, etc, mais non le rendre délicat, intelligent, fidèle, attaché, bon gardien, chasseur intrépide, etc. De même, si les moyens indiqués plus haut peuvent, dans une certaine mesure, affermir un caractère peureux, il n'est peut-être pas de procédé qui puisse lui donner l'élan et la franchise. Or la franchise, c'est-à-dire une disposition constante à tirer avec toute l'énergie disponible, quels que soient le poids et le terrain, est la qualité primordiale du cheval d'attelage : aucune influence ne saurait la créer ou la remplacer. En général, si un animal à l'âge où il devrait s'être déclaré, ne manifeste aucune des qualités inhérentes à son espèce ou à sa race, on a toute raison de s'en défaire, puisqu'il nécessiterait une instruction très pénible pour des résultats nuls ou médiocres.

En somme dans le dressage comme dans toute autre création, la volonté humaine procède par addition, soustraction, combinaison : elle atrophie certaines tendances, en développe d'autres pour les diriger vers les fins qui lui

sont utiles. Mais elle ne peut susciter, si elles manquent, les facultés qu'elle met en œuvre. Du moins en est-il ainsi, lorsqu'elle ne dispose que d'un temps limité, à savoir de celui qui correspond à la jeunesse des individus auxquels elle s'adresse. Parvenus à l'état adulte, ceux-ci se montrent en général incapables non seulement d'acquérir des qualités nouvelles, mais encore d'atténuer leurs défauts ou de contracter de nouvelles habitudes, même dans le sens de leur nature. Presque tous se comportent à peu près comme les poulains dont on ne peut rectifier les aplombs défectueux que dans l'âge le plus tendre, ou comme les retrievers dont on ne peut faire d'utiles collaborateurs que dans les deux premiers ans de leur existence, à moins qu'ils ne rapportent d'instinct. Si des générations d'éleveurs sélectionnaient dans une race très bien douée quelques sujets d'élite et s'efforçaient par une action continue et des croisements répétés, de fixer une variation heureuse ou un mode d'activité qui d'abord aurait répugné au naturel spécifique des individus choisis, peut-être finirait-on par se trouver en présence de créations véritables. L'aptitude à garder les troupeaux, même en l'absence du maître, semble

bien être chez les colleys d'Écosse et à un degré moindre, chez nos chiens de la Beauce et de la Brie, une acquisition de ce genre. Mais ainsi entendue l'éducation animale dépasse singulièrement en extension tout ce qui ressemble au dressage puisque, à la limite, elle se confondrait avec l'influence des divers facteurs d'où résulte la transformation phylogénétique des espèces domestiques.

Malgré les apparences, le dressage savant ne confère pas à ses élèves beaucoup plus d'originalité que l'instruction ordinaire. Sans doute dans le fait d'un chien exécutant le saut périlleux, d'un cheval galopant sur trois jambes, d'un éléphant jouant d'un orgue de Barbarie, d'un tigre progressant en équilibre sur une boule mobile, il y a plus de nouveauté que dans le travail qu'on exige des mêmes animaux en utilisant leur activité spontanée pour une œuvre spéciale. Mais si l'on considère que le plus souvent on est obligé pour de tels exercices, d'abord de dissocier des mouvements qui à l'état naturel sont toujours combinés sous une forme essentiellement systématique, et qu'ensuite il faut par coercition opérer, avec ces réactions fragmentaires, de nouvelles synthèses qui ne deviendront

stables qu'à la suite de nombreuses et patientes répétitions où toute l'impulsion émanera de la volonté de l'instructeur, on pensera sans doute que le parfait automate qu'est un animal savant, loin d'avoir acquis des qualités originales lui conférant une valeur plus grande, est devenu inférieur à lui-même, en raison de sa spontanéité diminuée et par suite de son impuissance relative à modifier les associations existantes en vue des adaptations nécessaires. En effet, lorsqu'un tel dressage est mené à bonne fin, les liaisons formées entre des stimulus déterminés et les mouvements presque toujours artificiels qu'ils suscitent, sont devenues si solides qu'elles se substituent à l'instinct. La plupart des sujets ainsi routinés seraient incapables, s'ils retournaient à l'état de nature, de chercher leur pitance, de lutter contre leurs ennemis, en un mot de subvenir à leurs besoins.

Entre ces conséquences et celles qui résultent du dressage vulgaire, il n'y a qu'une différence de degré. Beaucoup d'élèves perdent de leur valeur zoologique dans la mesure où ils profitent des leçons reçues. C'est ainsi que certains épagneuls, dont on a rendu la dent assez douce pour qu'ils rapportent, par exemple, un lapin

vivant sans lui faire le moindre mal, ne savent plus, en serrant les mâchoires, mettre à mal un adversaire, pourtant plus faible qu'eux. J'en connais qui, munis de crocs redoutables, se laissent rouler par des congénères moins bien armés, sans même essayer de se défendre. Dans ce cas, le dressage a supprimé une des qualités primordiales de l'instinct, à savoir le courage nécessaire à la concurrence vitale surtout chez les carnivores.

A vrai dire, la valeur des sujets dressés dépend en grande partie des qualités de leur instructeur ainsi que des procédés qu'il a mis en usage. S'il s'est montré impatient et brutal, s'il a eu recours à la coercition, en n'éveillant d'autre sentiment que la crainte dans la conscience de l'élève, celui-ci pourra acquérir des habitudes motrices assez compliquées et une docilité telle que le mouvement prévu se déclanchera au moindre geste ; ce sera un bon numéro d'exposition, de field-trial, de concours hippique ; il vaudra louanges et argent à son heureux propriétaire, partout où il suffira de répéter des leçons apprises par cœur. Mais ne lui demandez pas de l'ingéniosité, de l'initiative, de l'imprévu, n'espérez pas de lui des variations intellectuelles

sur les tendances acquises, analogues à celles qu'à l'état sauvage il aurait exécutées sur le thème fourni par l'instinct. C'est au moment où des circonstances nouvelles exigeraient qu'il passât du rôle d'instrument passif à celui de collaborateur actif qu'il se dérobera, malgré tous les encouragements que vous pourrez lui donner. Accoutumé à ne bouger que selon les indications d'une volonté étrangère, à considérer comme coupable tout désir qui surgit spontanément dans sa conscience, il a perdu l'aptitude à combler les lacunes de l'intelligence humaine par les apports de ses intuitions instinctives et de ses données sensorielles.

Au contraire, les sujets dont on a cherché à respecter l'initiative, ou même, plus simplement, ceux que l'on traite avec douceur, en n'ayant recours aux châtimens que le moins possible, semblent au premier abord tirer du dressage un bénéfice très appréciable. Peu à peu ils entrent en sympathie avec leur instructeur, et, sans rien perdre en apparence de leurs qualités primesautières, imitent ses actes, partagent ses émotions, participent à ses joies, en un mot enrichissent leur personnalité d'une foule d'états inconnus à leurs congénères sauvages. Que l'on

compare la gamme des émotions par lesquelles passe un bon chien d'arrêt, à la sensation brutale que doit éprouver un renard apaisant sa faim avec la proie qu'il a capturée parmi des dangers de toute sorte. Par des caresses et de bons traitements, un écuyer fait obéir un cheval à la voix et maintient à ses allures une sûreté et un liant qu'on ne trouve jamais chez les individus rendus irritables et craintifs par les mauvais traitements. Si le cheval de sang n'a pas de ces défenses stupides qu'on rencontre chez beaucoup de ses congénères roturiers, c'est parce qu'il a l'habitude d'être manié et caressé. Il importe, en outre, pour conserver à un animal sa valeur native, de ne pas le confiner dans une tâche trop spéciale, de ne pas exiger de lui des mouvements séparés artificiellement de ceux qui les accompagnent dans l'exercice naturel de l'activité. Par exemple, un cheval dont on obtient la souplesse d'encolure par l'action exercée sur l'équilibre général est beaucoup plus allant que celui chez qui on cherche à développer la même qualité par des flexions artificielles, ou par l'emploi de différents enrênements. Seul le premier procédé permet à la tête de faire dans le mouvement d'ensemble son office naturel de balancier.

Il semblerait donc qu'une bête sagement dressée dût posséder une supériorité marquée sur ses congénères frustes ou mal élevés; et l'on aurait sans doute raison de penser ainsi, si l'on proportionnait sa valeur à celle des services qu'elle peut rendre à l'homme. Mais on jugera autrement si l'on remarque que tous les talents dus au dressage ne se manifestent que sous l'influence immédiate de la volonté qui les a formés. L'éléphant lui-même, pourtant si raisonnable, cesse de travailler dès qu'il ne se sent plus surveillé. De plus, justement parce que les qualités acquises par l'animal ont leur fin en dehors de sa personnalité, même devenues automatiques elles lui restent en un sens étrangères, puisque à aucun moment il n'éprouve le besoin de les compléter par des additions ultérieures. L'instruction a beau être menée avec une adresse et un tact consommés, il est une tendance qu'elle n'inculquera jamais à l'élève le plus docile, à savoir le désir de s'instruire. Non seulement le sujet le mieux doué n'apprend pas à apprendre, mais en outre il perd peu à peu la faculté d'utiliser son intelligence pour la satisfaction des besoins instinctifs, auxquels il devrait pourvoir de sa propre initiative, s'il ne vivait pas

à l'état de domesticité. Par exemple, un chien errant qui, pendant ses premières années, aura reçu un dressage soigné, risquera de mourir de faim là où un loup, un renard ou simplement un chien courant, trouveront de quoi subsister. Il en est des bêtes comme des esclaves que notre civilisation essaye parfois de libérer : habitués à n'agir que sous l'impulsion d'une volonté étrangère, ils vivent misérables et viennent parfois supplier leurs anciens maîtres de les rendre à leur condition première.

En un mot le dressage nous apparaît comme une diminution de l'individu qui le reçoit. Si l'éducation que nous donnons à nos enfants, entraînait la même conséquence, nous aurions l'obligation stricte d'intervenir le moins possible dans la formation des jeunes âmes. Mais nous allons voir que, malgré les rapports étroits qu'elle soutient avec l'instruction animale, elle s'en distingue par des caractères d'une telle importance que le résultat final peut être tout à fait différent.

LIVRE SECOND

L'EDUCATION EST-ELLE UN DRESSAGE ?

CHAPITRE PREMIER

L'AUTOMATISME ET LA LIBERTÉ DANS LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES

Les doctrines pédagogiques contemporaines, malgré la diversité des méthodes qu'elles préconisent, s'accordent sur un point essentiel, à savoir la nécessité de respecter l'initiative de l'enfant. Elles considèrent l'éducation, non comme la création d'habitudes organiques ou mentales inspirées des adultes et imposées par eux, mais, suivant la définition de Pestalozzi, comme « le développement interne des facultés en germe dans une personnalité... que tous ses instincts poussent à l'activité. » Il semble bien que l'influence de Rousseau et celle de la Révolution

française aient été prépondérantes, même en Allemagne, dans cette manière de voir. Sans doute une telle conception n'était pas entièrement inconnue avant le dix-huitième siècle puisque, entre autres précurseurs, les Jansénistes s'étaient efforcés d'éveiller l'initiative de leurs élèves, surtout dans l'enseignement du français, et que Fénelon était allé jusqu'à écrire dans son *Traité de l'Éducation des filles*¹ : « Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature. » Mais cette maxime ne pouvait guère servir de principe aux méthodes éducatives tant que les esprits restaient pénétrés de la croyance à la corruption originelle de la nature humaine. *Redresser* les inclinations vicieuses de l'intelligence aussi bien que celles du cœur et des sens, tel était le but par excellence de l'éducation. La curiosité, *libido sciendi*, n'était pas considérée comme la moins dangereuse. *Quiesce a nimio sciendi desiderio*, recommande l'auteur de l'*Imitation*², résumant un état d'esprit qui pendant longtemps a été, sinon général, du moins extrêmement commun dans les pays catholiques. Les Jésuites ont même accompli ce tour de force

1. Chap. III.

2. I. II, 2.

d'utiliser leur œuvre pédagogique à la fois contre l'émancipation des intelligences par le savoir et, surtout, contre l'affranchissement des volontés tel qu'il aurait résulté de l'organisation rationnelle des tendances propres à l'élève. Sans insister sur un sujet déjà traité à plusieurs reprises, rappelons seulement que leur éducation toute formelle présentait le caractère mécanique particulier au dressage et que, comme le dressage, elle visait tout entière à créer dans l'élève une disposition constante à penser et agir conformément aux indications d'une volonté étrangère, la leur. L'étude du latin et du grec, à l'exclusion de la langue maternelle trop voisine de la vie, formait l'objet principal de leur enseignement. Mais ils avaient soin d'expurger de l'antiquité classique tout ce qu'elle contenait d'éducatif, au sens humain du mot. Dans ce but, ils mutilaient les auteurs ou ne les servaient que par fragments isolés; ils faisaient porter les explications non sur les nuances du sentiment, la force ou l'élévation de la pensée, mais sur l'application des règles grammaticales, l'emploi des figures, la mise en œuvre des procédés de Rhétorique, en un mot sur les propriétés extérieures du verbe, vidé au préalable de sa substance spirituelle. Ils prati-

quaient une méthode semblable non seulement dans la formation du style, mais encore dans l'enseignement de la philosophie, puisque, même après Descartes, ils restèrent fidèles au formalisme scolastique, et jusque dans les manières qu'ils donnaient à leurs élèves, puisque les formules, les gestes et les attitudes y prédominaient sur les sentiments sociaux qui en eussent été la raison d'être. Ils négligeaient de parti pris l'histoire, les sciences et tous les objets d'enseignement qui auraient pu provoquer l'éveil du jugement, le besoin de la preuve; en fournissant à la mémoire et à l'imagination une pâture variée et légère, ils habitaient les jeunes esprits à se passer d'une nourriture plus solide. Le dévouement vigilant qu'ils mettaient au service de leur tâche, les soins paternels dont ils entouraient leurs élèves, le tact consommé avec lequel ils tiraient parti du caractère de chacun, contribuaient autant que leurs méthodes pédagogiques à rendre leur direction à jamais indispensable à ceux qui l'avaient d'abord reçue. Mais sachant qu'il ne fallait pas trop compter sur l'efficacité du sentiment, ils avaient recours, comme la plupart des dresseurs, aux moyens coercitifs pour forcer à l'obéissance les caractères récalci-

trants; peut-être même ont-ils abusé du fouet plus que ne le comportaient les mœurs de l'ancien régime.

C'est l'année même de l'expulsion des Jésuites que parut l'*Emile* : on pourrait voir dans cette coïncidence comme un symbole de la révolution qui allait se produire, sinon dans la pratique de l'éducation, du moins dans les méthodes préconisées par la littérature pédagogique. Malgré quelques ressemblances dans le détail, d'ailleurs plus apparentes que réelles, par exemple dans l'exclusion des études historiques, les principes de Rousseau semblent s'opposer sur presque tous les points aux préceptes formulés dans le *Ratio studiorum* et, plus généralement, aux idées alors régnantes sur la personnalité de l'enfant. « Posons pour maxime incontestable, dit-il dans le livre I, que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits. » Dès lors, la tâche de l'éducateur sera surtout négative : elle consistera à écarter les obstacles, les causes de perversion qui pourraient empêcher le naturel de l'élève de se manifester suivant sa loi. Fidèle à cette maxime, Rousseau veut que l'enfant, depuis sa naissance jusqu'à l'âge de douze ans, pousse en pleine liberté sans être gêné par les appareils de

toute sorte que nourrices, parents ou précepteurs imposent au corps et à l'esprit des frêles créatures qui leur sont confiées. «... en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation... Laissez mûrir l'enfance dans les enfants. » Que chaque faculté organique ou mentale trouve son emploi naturel au moment où elle commence à se manifester spontanément : jusqu'à 12 ans il suffit d'exercer les sens, de 12 à 15 c'est le tour du jugement, de 15 à 20 celui des sentiments. Mais surtout que le précepteur se garde d'enseigner quoi que ce soit à son élève : tout au plus doit-il répondre à ses questions de telle manière qu'il l'aide à comprendre les leçons qui se dégagent des faits. Au-dessus du savoir il doit toujours mettre le travail spontané de l'esprit. Pas de livres, pas d'exercices de mémoire : Émile¹ « ne sait ce que c'est que routine, usage, habitude; ce qu'il fit hier n'influe point sur ce qu'il fait aujourd'hui ». L'essentiel est qu'il devienne un homme « non instruit, mais instruisable ». Récompenses et punitions sont également superflues : les sanctions naturelles suffisent; en outre,

1. Livre II.

à quoi bon des mesures coercitives? « Les jeux sont ses occupations, il n'y sent point de différence ».

Susciter le développement spontané des facultés latentes chez l'enfant, tel va être sous l'influence de l'*Émile*, le mot d'ordre commun à presque tous les théoriciens de l'éducation. Kant lui-même, malgré la démarcation tranchée qu'il établit entre le règne de la nature et celui de la moralité, n'est pas loin de partager les vues optimistes de Rousseau sur l'excellence de nos inclinations natives. Une bonne éducation, dit-il, est le germe de tout bien dans le monde, en ce qu'elle développe toujours davantage nos tendances naturelles ; car, « il n'y a pas dans les dispositions naturelles de l'homme de principe du mal... Il n'y a dans l'homme de germe que pour le bien ¹ » Tout en insistant à maintes reprises sur la nécessité de la discipline, car, « la seule cause du mal c'est qu'on ne soumet pas la nature à des règles ² », il redoute tout ce qui ressemble au dressage, puisque, pour garantir les enfants de la tyrannie des habitudes, il veut qu'on ne les accoutume à rien. Il compte telle-

1. *Traité de pédagogie* (Introduction).

2. *Id.* (Introduction).

ment sur la puissance du développement spontané que, non content d'exiger qu'on les instruisse seulement des choses qui conviennent à leur âge, il recommande de leur faire inventer les connaissances les plus nécessaires, par exemple l'écriture ; car, assure-t-il, une telle découverte est possible puisqu'elle a été déjà faite¹.

La même confiance exclusive dans la spontanéité individuelle va inspirer, malgré des divergences importantes, la plupart des systèmes pédagogiques du *xix^e* siècle. L'enfant est bon, tel est le premier principe de Pestalozzi ; l'éducation a pour but le développement des forces naturelles qui aboutissent d'elles-mêmes à l'état d'homme ; leur progrès ne peut résulter que d'un travail intérieur. L'enseignement didactique de la morale est inutile et infécond : ce qu'il faut, c'est susciter des actes moraux d'où résultera peu à peu la conscience des inclinations correspondantes. En prenant pour point de départ² les sentiments qui naissent spontanément dans les rapports du nourrisson avec sa mère on mène l'enfant par la voie de l'expérience

1. *Traité de pédagogie*. (De l'éducation physique).

2. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Lettre XIII.

à des intuitions toujours plus claires d'où les préceptes ne tardent pas à se dégager d'eux-mêmes. A Stanz, dit-il en substance¹, je n'ai enseigné ni la morale ni la religion, je m'efforçais d'éveiller le sentiment de chaque vertu avant d'en prononcer le nom. *C'est la vie qui éduque*, répète-t-il à plusieurs reprises dans le *Chant du Cygne*. L'instruction ne déroge pas à cette règle, puisqu'elle sollicite l'élève à prendre conscience de ses forces intellectuelles, à construire lui-même la science par des essais gradués. Aussi l'instituteur doit-il éviter les procédés qui risqueraient de figer l'activité mentale dans des formes prématurées. Par exemple, il ne doit enseigner l'écriture qu'après le dessin, parce qu'elle alourdit la main en l'accoutumant à tracer uniquement certains traits ; — ou bien encore, il doit ramener toutes les connaissances géographiques aux notions de géographie locale que l'écolier a conquises en reproduisant avec de la terre glaise le relief du sol tel qu'il l'a perçu au cours de ses excursions. Car la méthode ne peut qu'étendre graduellement le cercle des intuitions²

1. *Lettre à un ami sur son séjour à Stanz*, tr. R. de Guimps, pp. 199, 200, 203...

2. *Comment Gertrude...*, lettre I.

et son « application s'arrête au point où il devient nécessaire de stimuler d'une façon quelconque la réflexion ; elle s'arrête au point où un exercice particulier, quel qu'il soit, ne naît plus spontanément pour ainsi dire et sans effort de ce que l'enfant sait déjà »¹, de ce qu'il a tiré de sa propre observation.

Avant Pestalozzi, déjà Comenius, Rousseau, Basedow, etc., considéraient l'exercice des sens comme la base de l'éducation. Herbart, combinant cette doctrine avec les principes généraux de sa philosophie, affirme que l'âme humaine se construit elle-même en tirant progressivement, ses idées de l'expérience. L'éducateur doit faire appel aux facultés *aperceptives* de l'enfant, à son initiative, à l'intérêt sous toutes ses formes. Quels que soient les degrés de l'enseignement il ne doit jamais quitter les aperceptions intuitives qui donnent aux connaissances toute leur plénitude : il faut que l'élève reste toujours capable de relier par des idées spontanées (*freisteigende Vorstellungen*, *Ideenlehre*) les fragments épars des représentations synthétiques ou analytiques qui tendent à se systématiser

1. *Comment Gertrude.*, lettre III.

dans sa conscience. L'instruction ainsi comprise, bien que devant être complétée par la culture morale ou discipline (*die Zucht*), a sur celle-ci la supériorité des notions durables sur les sentiments qui les colorent d'une nuance passagère. Aussi est-elle le meilleur moyen de créer la moralité, qu'il faut considérer comme la fin suprême de l'éducation, puisque « la valeur d'un homme se mesure à son vouloir et non à son savoir¹ ».

Spencer aurait souscrit à cette formule, avec cette réserve que la liberté, ou gouvernement de soi, lui apparaissait moins comme la fin de la morale que comme le moyen essentiel dont dispose l'adulte pour atteindre le bonheur. Or ce but, comme toutes les fins secondaires (conservation personnelle, capacité professionnelle, etc.) qui lui sont subordonnées, est, d'après Spencer, d'autant moins inaccessible que l'éducation fait une part plus large à l'enseignement des sciences. Le temps et les efforts que les découvertes scientifiques ont coûté à l'humanité, l'opinion de Spencer lui-même sur la ressemblance de l'enfant au sauvage, eussent dû,

1. *Esquisse de leçons pédag.*, § 58.

semble-t-il, conduire le philosophe à juger nécessaire une certaine contrainte intellectuelle et morale exercée par la volonté des parents ou des maîtres. Mais sous l'influence de Rousseau et de Pestalozzi, il ne cesse au contraire d'insister sur l'importance du développement spontané, de l'éducation personnelle. Enseigner le moins possible, faire trouver le plus possible, telle paraît être la règle fondamentale des méthodes qu'il préconise. « L'humanité, dit-il, dans tous ses progrès n'a eu pour maître qu'elle-même, et les succès éclatants des maîtres qui se sont formés eux-mêmes, démontrent que pour obtenir les meilleurs résultats, chaque esprit doit suivre une voie analogue¹ ». Le meilleur pédagogue est celui qui se conforme aux lois de l'évolution qui régissent le développement de l'individu comme celui de l'espèce ; il lui suffit pour cela de « n'user de coercition ni directe ni indirecte² », mais seulement de présenter les matières des études dans leur ordre naturel et sous leur vraie forme, pour que tout élève d'intelligence moyenne arrive, presque sans secours

1. *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, ch. II, 6^e principe (Paris, F. Alcan).

2. *Id.* p. 110 et *passim* ; v. surtout les 4^e et 7^e principes.

extérieur, à surmonter toutes les difficultés à mesure qu'il les rencontre.

Respect de la liberté humaine dans l'enfant et goût des méthodes naturelles, tels semblent donc être, en résumé, les deux principes essentiels dont s'inspire la pédagogie moderne sous l'influence de Rousseau et par réaction contre la contrainte et le formalisme des siècles antérieurs. Faire de l'enfant une personne raisonnable, c'est-à-dire une énergie consciente des lois naturelles qui la déterminent, et du pouvoir propre dont elle dispose pour les utiliser au mieux des intérêts de l'humanité, tel paraît être le but que, malgré la diversité des définitions, semblent se proposer de plus en plus les éducateurs. Comme le déclare Herbart dans son premier rapport à M. de Steiger, « l'éducation serait une tyrannie si elle ne conduisait à la liberté ». Il serait superflu de faire remarquer l'analogie existant entre les transformations de la pédagogie et les changements politiques qui ont eu lieu en même temps, si de part et d'autre on ne s'était proposé la liberté comme fin sans toujours se soucier des moyens qui la rendaient possible. En particulier, les pédagogues ne paraissent pas s'être préoccupés de l'acquisition progressive des

automatismes très compliqués, sans lesquels la volonté la mieux intentionnée ressemblerait à un ouvrier plein d'ardeur, mais dépourvu des outils indispensables au travail.

L'enfant laissé à lui-même prendrait sans doute peu à peu conscience des instincts propres à son espèce, mais non des acquisitions intellectuelles dues à une longue suite d'efforts individuels et collectifs. A la vérité, notre nature comporte une disposition spécifique à saisir des relations objectives, à ordonner l'action d'après une règle supérieure au désir actuel, à combiner ces deux tendances fondamentales dans la fabrication des armes et des outils et plus généralement dans tout travail capable d'organiser la matière en vue des besoins de l'homme. Mais outre que ces inclinations peuvent être étouffées par des impulsions contradictoires, avant même d'apparaître à la conscience, il y a trop d'optimisme à croire que chaque individu puisse en quelques années recréer au cours de son développement individuel ce que l'humanité a mis probablement plus de cent mille ans à produire. C'est assimiler l'intelligence à l'instinct et oublier que les idées, spéculatives ou pratiques, et même les sentiments, dans la mesure où ils ne mani-

festent plus des tendances proprement biologiques, présentent un caractère d'impersonnalité qui leur permet de passer presque sans modification d'un individu à d'autres, quels que soient la race, le tempérament et le caractère de ceux-ci; c'est oublier aussi que toute invention, selon le mot de Tarde, est la rencontre de deux imitations et que la liberté morale, différente en cela de la contingence naturelle, jouit d'une puissance de création d'autant plus grande qu'elle trouve à sa disposition plus d'idées-forces enregistrées dans la mémoire, plus de mécanismes montés dans le cerveau et les muscles.

On peut objecter, il est vrai, que chacun de ces automatismes est une habitude dont la formation suppose à l'origine des actes de volonté répétés. Mais ici volonté n'est pas liberté ni même spontanéité, mais plutôt obéissance; car les voies où peut s'engager l'activité de l'enfant sont si diverses; si complexes et si morcelés sont les systèmes de représentations et de mouvements dont il aura besoin pour remplir ses fonctions humaines, civiques et professionnelles, qu'à moins d'être conduit par la main, il ne saurait se préserver des chutes, ni faire un apprentissage approprié à son époque, à ses conditions d'exis-

tence, aux ressources dont il dispose, etc. Intellectuelle, affective ou morale, l'évolution individuelle ne peut résumer l'évolution spécifique que si le sujet, pendant la période de croissance, ignore la plupart des tâtonnements et des erreurs qui ont rendu si lent le progrès historique, et que s'il peut concentrer son attention sur quelques créations choisies comme des spécimens de toutes les autres. Il en est des souvenirs par lesquels chaque individu prend conscience de sa race, comme de ceux par lesquels il revit en un moment de longues périodes de sa vie passée : individuelle ou spécifique, la mémoire ne fonctionne qu'à condition de schématiser en un petit nombre de représentations types la multitude des événements et des relations que l'intelligence a découpés sur le fond continu du devenir. Or, jamais l'enfant abandonné à son initiative ne pourra opérer la sélection qui lui permettrait de vivre en raccourci, sinon dans leur plénitude, les formes de pensée et d'action lentement élaborées par ses ancêtres, à plus forte raison d'ajouter de nouvelles richesses au patrimoine commun. La tâche de l'éducation consiste précisément à présenter aux esprits neufs une image de l'activité humaine, qui soit appropriée

aux exigences de l'âge et des facultés prédominantes, et, tout en maintenant la constance des lignes générales, à modifier les traits de détail suivant la diversité des fins sociales poursuivies. Ce n'est qu'après avoir longuement imité le modèle proposé et, au besoin, imposé par l'éducateur, que l'élève devient capable de l'embellir à son tour.

En réalité, il n'est peut-être pas d'écrivain pédagogique, qui, consciemment ou à son insu, n'ait réinstallé l'imitation au sein même de l'invention et n'ait préconisé des moyens souvent très artificiels pour incliner la nature de l'élève à suivre docilement les inspirations émanant de l'intelligence du maître. On a souvent reproché à Rousseau les artifices, on pourrait dire les trucs, dont il se sert pour faire trouver à Émile les notions qu'il juge indispensables au progrès de son intelligence ou de sa moralité. Ils sont du même ordre que les procédés souvent mécaniques dont il use, presque dès le début, pour donner aux sens une éducation qui leur permette de combiner leurs données pour une appréciation de plus en plus précise des propriétés des objets. Par des exercices répétés et en s'aidant d'instruments soigneusement choisis par le précepteur,

Émile rendra, par exemple, ses doigts plus flexibles et plus sensibles, au point qu'il finira par distinguer à l'aide du toucher seul le nombre et l'amplitude des vibrations d'un violoncelle avec assez d'exactitude pour entendre un air entier par les doigts. De même, pour habituer M. le Chevalier à se servir de ses jambes et à mesurer la distance, d'abord en comptant les pas, ensuite en l'évaluant d'un coup d'œil, Rousseau met en œuvre une machinerie savante où, somme toute, c'est lui qui joue le rôle le plus actif. « Tout se faisait avec appareil », dit-il¹. Il a beau ajouter : « Ce n'est qu'à force de marcher, de palper, de nombrer, de mesurer les dimensions qu'on apprend à les estimer... Qu'on ne fasse rien de tout cela pour lui ; mais qu'il le fasse lui-même » ; cela n'empêche pas que la volonté du précepteur ne s'interpose sans cesse entre les actes de l'élève et le jeu spontané de ses tendances en présence des phénomènes naturels ; car, outre qu'il eût été difficile à Rousseau de faire courir M. le Chevalier avec les jambes d'autrui, remarquons que le dresseur, dans l'éducation animale, ne fait rien à la place de l'élève,

1. *Émile* II.

mais s'arrange de manière à lui faire exécuter ce qu'il a décidé. Et toute cette première instruction ressemble tellement à du dressage que l'auteur, malgré son peu de goût pour l'émulation, ne trouve pas de meilleur moyen, pour enseigner le dessin à Émile, que de lui servir de moniteur, de jouer le rôle classique du camarade qu'en équitation on appelle le *Maître d'école*. Lui-même justifie sans doute ces dérogations aux principes généraux de sa méthode en déclarant que, « lorsqu'il faut nécessairement... apprendre [aux enfants] ceci ou cela, comme qu'on s'y prenne, il est toujours impossible qu'on en vienne à bout sans fâcherie et sans ennui », par suite sans contrainte.

Mais la plupart des difficultés ne proviennent-elles pas de ce que Rousseau a décidé d'avance de n'avoir jamais recours à l'enseignement direct¹ et s'est interdit ainsi les ressources exceptionnelles que fournit la mémoire de l'enfant pour la formation progressive des habitudes physiologiques et mentales? Sous son influence, il a été de mode un peu partout de substituer aux

1. Sauf à l'âge et pour les matières où il convient le moins, c'est-à-dire pendant l'adolescence et pour l'éducation des sentiments.

exercices mnémoniques les appels constants à la réflexion et au jugement, du moins en théorie ; car dans la pratique, beaucoup de maîtres, par la force même des choses, opèrent comme cet instituteur de Yasnaïa Poliana dont parle Tolstoï¹, qui sous prétexte d'appliquer de nouvelles méthodes allemandes exclusives de la mémoire, faisait tout apprendre par cœur sans méthode ni résultat. Aucun des grands pédagogues du XIX^e siècle n'a professé un tel exclusivisme. La plupart d'entre eux, sans penser comme Al. Bain que « la chose principale dans l'art de l'éducation est la recherche des moyens de développer la mémoire² », se rendent compte, suivant le mot connu de Pestalozzi³, que l'autour et l'aigle eux-mêmes ne sauraient prendre des œufs aux autres oiseaux si ceux-ci n'en ont déjà déposé dans leur nid. Plusieurs, par exemple Rousseau, Pestalozzi, Herbart même, ont insisté sur la nécessité du travail manuel. Or, tout comme les exercices de mémoire, le travail manuel suppose à la fois l'imitation d'autrui et la

1. *La liberté dans l'école*, trad. Tseytline et Jaubert, p. 264.

2. *Science de l'éducation*, p. 6. (trad. fr., Paris, F. Alcan).

3. Vers la fin de sa vie, Pestalozzi avait même exagéré le côté mécanique de sa méthode ; de plus il avait souvent recours à la contrainte, même aux tapes et aux soufflets.

création par la conscience de processus psychophysiologiques qui finiront par devenir automatiques. Il n'est pas jusqu'aux jardins d'enfants qui, dans la pensée de Frœbel, devaient fournir à l'activité des tout petits la possibilité d'évoluer spontanément suivant sa loi propre, où l'on ne retrouve la main-mise de l'intelligence adulte sur les consciences neuves. Non seulement la forme des *dons* et les lois de leurs combinaisons sont dues à l'entendement adulte et non aux données de l'observation telles que la nature les fournit aux yeux qui viennent de s'ouvrir, mais encore l'idée, aussi bien que le mot de *Jardin*, indique que la plante humaine, au lieu de pousser en liberté comme un sauvageon, sera cultivée sur un terrain soigneusement préparé en vue des fleurs ou des fruits qu'en espère le jardinier. Qu'on en juge par ces paroles de M^{lle} Brés¹ : « Qui donnera l'élan à cet activité, qui la règlera, qui aura soin de ces membres d'enfants comme de ces intelligences et de ces petites âmes pour les garder du mal ? Cette grande tâche est celle de la jardinière... ; son exemple enseigne autant que sa parole, et, comme elle a affaire à ces petits êtres qui ne

1. *Dictionn. de pédagog.*, art. *Jardin d'enfants*, 2.

sont que *cire molle*, elle peut espérer que son caractère se trouvera empreint dans le leur¹. »

Cette part de dressage qui apparaît dans l'œuvre des maîtres de la pédagogie, s'exagère, comme il est naturel, chez les disciples au point d'envahir la méthode tout entière ; car il est autrement facile d'appliquer la lettre d'une doctrine que de se conformer à son esprit², surtout lorsque les mœurs, par amour de la réglementation, répugnent à l'initiative individuelle et incitent trop souvent les éducateurs à mettre plus d'importance dans le savoir mnémonique qu'on peut contrôler, que dans la création d'une liberté intellectuelle et morale qui, en raison de sa vivante souplesse, est réfractaire à toute mesure instituée comme définitive. Mais par là, dans la moyenne des cas, le but de l'éducation se trouve singulièrement compromis. Peut être cela vient-il surtout de l'indécision des limites qui, dans les doctrines pédagogiques, distinguent ce qui doit être du dressage de ce qui doit être un appel constant à la raison individuelle de

1. Non souligné dans le texte.

2. Cf. M^{me} Kergomard : « Nos conseils (aux maîtresses) pris au pied de la lettre tuent toute initiative intellectuelle chez les enfants. » *L'éducation maternelle dans l'école*, p. 153.

l'élève. Si l'on pouvait déterminer d'avance dans quel cas les conditions naturelles de l'éducation imposent comme nécessaire le recours à l'imitation et à la mémoire pour la formation des habitudes mentales et physiologiques, dans quel cas elles rendent dangereuse l'action trop directe de l'éducateur, peut-être ce qu'il y a de fécond dans les grands systèmes pédagogiques survivrait-il davantage à la personnalité de leurs auteurs. Les indications qui vont suivre, visent simplement à montrer dans quelles voies la recherche de ces distinctions pourrait s'engager.

CHAPITRE II

LA PART DU DRESSAGE DANS L'ÉDUCATION

Remarquons d'abord que le degré de puissance auquel s'élève la volonté de la plupart des adultes, est proportionné pour une grande part au nombre et à la précision des habitudes qu'ils ont contractées pendant leur période de croissance, et que l'initiative enfantine ne se porte presque jamais d'elle-même vers le travail nécessaire à leur formation. Qu'on se représente la quantité prodigieuse d'essais que l'apprenti menuisier exécute avec la scie, la plane et le rabot avant d'être en état de fabriquer un meuble où se manifeste son style personnel; qu'on imagine le nombre indéfini de parades, ripostes, battements, froissements, etc., que doit exécuter un maître d'armes avant de posséder son art, les myriades de gammes et d'ar-

pèges qu'un pianiste doit égrener avant de devenir un bon exécutant, et l'on se rendra compte de la place considérable qu'occupe le dressage dans l'acquisition des aptitudes exigées par les diverses professions. Artisan, artiste ou sportsman, un apprenti ne devient un maître ou un collaborateur que lorsque, par une répétition à peu près journalière, les actes qu'il a imités du professeur, ont abouti à la formation d'un mécanisme inconscient. Or le plus souvent les mouvements élémentaires qu'il a dû apprendre dans le détail avant de les posséder dans leur ensemble, exprimaient non le jeu spontané de ses tendances, mais les effets de la persuasion ou de la coercition exercée par une volonté étrangère : car, même les sujets destinés à exceller dans un certain genre d'activité, manifestent souvent peu de goût pour les exercices préparatoires qui en sont la condition indispensable.

Il n'y a pas lieu dans cet ordre d'idées d'établir une distinction entre les aptitudes motrices et les acquisitions intellectuelles dues à l'instruction. Outre que le meilleur critérium dont on dispose pour apprécier la valeur de celle-ci, réside en somme dans la puissance

d'action qu'elle confère à l'individu ou au groupe, il est à remarquer qu'en beaucoup de matières, les processus intellectuels ne sont qu'un simple intermédiaire entre l'accommodation de l'œil qui perçoit et celle de la main qui exécute. Non seulement, comme le dit Descartes à propos de la fabrication des lunettes, « il faut de l'adresse et de l'habitude pour faire et pour ajuster des machines¹ » décrites par d'autres, mais encore la conception des applications et même des vérités propres aux sciences positives est subordonnée pour une large part à la pratique journalière des expériences qui finissent par créer dans l'esprit, en dehors de tout raisonnement, des associations sensorielles et motrices d'autant plus promptes à jaillir en intuitions que les idées abstraites reposent sur un plus riche support d'images familières, dont quelques-unes, inculquées dès l'enfance, se confondent avec la substance même de la pensée. A plus forte raison en est-il ainsi, lorsque l'instruction a pour objet, comme par exemple, dans l'enseignement du dessin, l'appropriation de certains mouvements aux représentations correspondantes. La

1. *Discours de la Méthode*, 6^e partie.

vision la plus originale du monde extérieur ne peut s'objectiver par le crayon et le pinceau que si la main enregistre de la manière la plus précise les données de la vue ou de l'imagination sans que le dessinateur ait à faire un effort d'attention pour la diriger. Sinon, il se trouverait dans la situation d'un écrivain qui pour polir une phrase, concentrerait son esprit sur la forme des lettres et les élégances graphiques, où excellent les copistes qui peuvent se désintéresser du sens de ce qu'ils écrivent, ou encore d'un orateur qui, avant d'ouvrir la bouche, serait obligé de réfléchir à la propriété des termes et à la correction grammaticale des propositions qu'il songe à grouper en d'éloquentes périodes.

Si l'on fait abstraction des automatismes qui servent d'instrument au travail de la pensée, celle-ci n'en reste pas moins soumise à l'habitude dans les sentiments, les jugements, les déterminations, bref dans tous les états où elle prend conscience de son activité propre. Les qualités les plus précieuses de l'esprit humain telles que le sens de la vérité, le sentiment esthétique, le courage moral, consistent presque toujours en des associations systématiques de

tendances créées par la répétition des mêmes impressions au cours du développement individuel. Sans une imitation progressive qui permette à l'élève de reproduire en lui l'âme de l'humanité, telle qu'il la voit se manifester dans les leçons où ses maîtres lui rendent accessible l'œuvre de ceux qui ont valu par le cœur, par l'intelligence ou par l'action, l'évolution spontanée des tendances individuelles risque d'aboutir dans la moyenne des cas à la formation d'une personnalité, en qui le sens esthétique sera satisfait par le music-hall, le feuilleton et les images obscènes¹, la curiosité scientifique par une mythologie plus ou moins déguisée, le besoin d'action par la recherche exclusive du bien-être, c'est-à-dire qu'en l'absence d'un dressage lui ayant inculqué de fortes habitudes rationnelles, le sujet, lors même qu'il réfractera suivant un indice personnel les influences provenant du milieu, ne sera presque jamais une personne libre au vrai sens du mot, puisque la loi n'arrivera presque jamais dans sa conscience

1. Cf. le mot des Goncourt : « Le beau est ce qui paraît abominable aux yeux sans éducation. Le beau est ce que votre maîtresse et votre bonne trouvent d'instinct affreux. » *Journal*, 8 mai 1859.

à se dégager clairement des faits qui la tirailleront en tous sens. Quant aux esprits assez originaux pour se former eux-mêmes sur le tard, ils gardent en général, malgré leur talent, une certaine difficulté à se mouvoir parmi les connaissances rudimentaires qui, chez les individus dressés de bonne heure, se confondent avec l'armature même de la pensée ; le défaut particulier aux autodidactes, c'est une conscience exagérée des ressources mentales qu'ils possèdent, et des lacunes qui en gênent l'emploi. Aussi leur allure intellectuelle, quand elle ne s'alourdit pas en pédantisme, est-elle rarement exempte d'une certaine raideur qui rappelle celle des cavaliers ayant appris l'équitation sur le tard, ou des nouveaux convertis à qui la vertu n'a pas eu le temps de devenir familière.

Il n'y a pas lieu d'insister davantage sur la difficulté que la volonté de l'adulte éprouverait à s'exercer, si elle n'avait à sa disposition un riche matériel d'habitudes, puisque implicitement ou en termes formels, la plupart des éducateurs s'accordent sur ce point. Mais ils ne paraissent pas s'être assez préoccupés de l'âge qui convient aux divers apprentissages, ni de la distinction à établir entre les exercices scolaires

qui comportent une imitation presque passive des exemples proposés par le maître, et ceux qui, en raison des facultés mises en œuvre, ne sauraient s'accommoder sans dommage d'une contrainte extérieure, si habile qu'elle fût.

Il importe d'abord de tenir compte de l'âge. Les partisans de l'éducation progressive, même ceux qui la considèrent comme devant reproduire au cours du développement individuel les principales étapes parcourues par l'espèce, n'ont pas remarqué que l'analogie qu'ils établissaient entre l'enfant et le sauvage, entraînerait entre autres conséquences la nécessité de s'opposer, par la coercition et par un dressage minutieux, à toute variation par laquelle les jeunes esprits tiendraient à se différencier du type social dont ils relèvent. Chez les primitifs, l'individu ne compte point¹ et le rôle de l'initiative personnelle est des plus restreints. En laissant de côté les hypothèses phylogénétiques presque toujours contestables, rappelons que le principe de l'éducation progressive est bien antérieur à Spencer, à Herbart et à M^{me} Necker de Saussure, puisque Aristote, dans la partie de sa *Politique* où il

1. Voir Durkheim, *De la division du travail social*, p. 144 (Paris, F. Alcan).

s'occupe de pédagogie, a soin de distinguer trois moments dans la vie de l'homme, selon que prédominent la vie physique, l'instinct, la raison. « Il y a deux périodes, dit-il, entre lesquelles on peut partager l'éducation des enfants : à partir de leur septième année jusqu'à l'adolescence, et depuis l'époque de l'adolescence jusqu'à vingt et un ans¹ ; » jusqu'à cinq ans l'enfant ne doit à son avis recevoir aucun enseignement direct, il n'a besoin que d'être protégé contre les influences pernicieuses qui pourraient pervertir ses instincts. De cinq à sept ans il se borne à assister aux leçons, sans qu'elles s'adressent à lui. — Or, il est à remarquer que les nombreux travaux de psychologie enfantine publiés en ces dernières années, par exemple ceux de MM. Egger, Compayré, Perez, Preyer, J. Sully, etc., portent plus spécialement sur la première enfance, c'est-à-dire justement sur l'unique période où l'on peut s'en remettre à peu près à la nature du soin de diriger les jeunes esprits. Quelque intéressantes que soient la plupart de ces études par le talent des auteurs et le charme du sujet, on ne peut s'empêcher d'éprouver une certaine appré-

1. IV, xv, 11.

hension en songeant qu'à moins d'un tact des plus délicats ou d'un sens pédagogique inné, une institutrice risque, en appliquant leurs conclusions à des cas déterminés, de déformer la frêle plante humaine qu'elle voudrait cultiver.

Il semble, en effet, que jusqu'à six ou sept ans l'enfant ait assez à faire de prendre conscience des instincts sur lesquels viendront se greffer les acquisitions ultérieures. Tous les animaux soumis au dressage passent la première partie de leur vie à jouer, c'est-à-dire à exécuter sans utilité, et le plus souvent sans but, les actes correspondant au fonctionnement de leurs organes spécifiques; les meilleures leçons, s'ils les recevaient trop tôt, leur seraient plus nuisibles qu'utiles. C'est aussi dans le jeu, comme l'a montré M. Compayré, que doit consister l'étude du petit enfant. — Dans ses premiers gazouillements aussi bien que dans la formation des premiers mots et des premières phrases, dans ses tentatives indéfiniment variées pour marcher, courir, grimper, barboter dans l'eau, aussi bien que dans son goût pour le merveilleux, pour les inventions artistiques ou les constructions mécaniques, se manifeste le même besoin instinctif d'essayer toutes les formes de la

vie spécifique, avant que l'éducation et l'expérience en viennent fournir le contenu. Il n'est pas jusqu'à la logique impitoyable de cet âge, sa curiosité, son respect des règles établies et des habitudes prises, où l'on ne puisse voir l'équivalent humain de ce que les gambades sont pour le poulain, les mordillements pour le chiot, les prises de bec pour le poussin, etc.

Parmi les avantages que l'enfant tire du jeu, il en est un sur l'importance duquel on ne saurait trop insister, à savoir la nécessité d'exercer simultanément, en une coordination harmonieuse, presque toutes les fonctions organiques et mentales. Que l'on compare, pour s'en rendre compte, l'activité d'un bambin s'amusant avec du sable à celle d'un petit écolier qui prend part, sous la direction de la jardinière, aux exercices¹ énumérés par Mlle Brès dans le Dictionnaire pédagogique à l'article *Jardins d'enfants*. Tandis que le premier en faisant des grottes, des tunnels, des rivières, des ponts, etc., combine les sensations tactiles et musculaires avec les don-

1. Quoique désignés par l'auteur sous le nom de jeux, ces exercices ne peuvent comporter, comme on le verra plus loin, ni la liberté, ni l'initiative des jeux proprement dits.

nées de la vue et de l'ouïe ; tandis qu'il peuple ses constructions devenues des palais, des souterrains, etc., d'êtres mystérieux, avec lesquels il s'entretient dans un langage aussi clair pour lui qu'incompréhensible pour les adultes, tandis qu'à chaque instant l'action du vent, de l'eau, de la pesanteur, de la capillarité, etc., lui font toucher du doigt quelques-unes des lois naturelles et éveillent en lui le sens précieux de la causalité, le second, pour si avisée que soit la direction qu'il reçoit dans la culture des jardinets ou la pratique des jeux gymnastiques accompagnés de chant, est toujours plus ou moins obligé non seulement d'appauvrir la riche souplesse de ses facultés natives par suite des limitations artificielles que lui impose une volonté adulte, mais encore d'exercer séparément des organes dont il faudrait avant tout établir la corrélation progressive. En outre, certains travaux, tels que l'usage des dons, le pliage du papier, le tissage des laines de couleur, présentent le double inconvénient d'habituer l'observateur novice à des distinctions tranchées que ne comporte pas la nature, et de gêner l'éducation par excellence de la vue, celle d'où résulte l'aptitude à évaluer les distances. Les causes de

myopie sont déjà assez nombreuses dans le régime scolaire, pour qu'on évite de créer dans le bas âge l'habitude d'accommoder la vision aux détails minutieux et aux courtes distances, d'autant plus que le petit enfant semble éprouver une certaine difficulté à fixer son attention sur les contours estompés et les horizons lointains : seul le désir de parcourir des espaces toujours plus étendus, peut-être aussi l'instinct de curiosité qui le pousse à s'enquérir de ce qu'il y a au delà des lieux connus, sollicitent peu à peu son regard sur les objets éloignés qui ont pour lui le défaut de ne pas trancher vivement sur le fond d'où l'œil doit les détacher.

En outre, le matériel des Kindergarten a beau être aménagé de la manière la plus ingénieuse, le petit écolier cesse bien vite de s'y intéresser pour une double raison : on lui donne ou on lui remet en dépôt des objets déjà façonnés, dont il n'a par suite ni à conquérir la possession, ni à inventer l'usage, et, qui pis est, on lui en explique minutieusement la forme, la couleur, l'origine, la destination, c'est-à-dire qu'on empêche, autant qu'on le peut, son imagination de doter l'humble réalité des merveilleuses richesses qu'elle a un besoin naturel de dépenser. Aussi l'enseigne-

ment intuitif, selon la remarque de M. Buisson¹, tourne-t-il vite à l'automatisme. L'attention des enfants ne peut s'intéresser longtemps, par exemple, aux faces et aux arêtes du cube; « il leur suffit de les avoir constatées une fois ou deux; toutes les répétitions qui suivent ne peuvent être que machinales. » Quant aux explications que la maîtresse fournit comme commentaire de l'intuition, elles ont pour principal résultat d'aggraver l'ennui spécial aux petits inventeurs, dont on gêne la fantaisie créatrice. « Je crains que tu ne comprennes pas, mon chéri », disait une mère à son fils de six ans après la lecture d'une poésie. « Oh oui, maman, je pourrais très bien comprendre si seulement tu ne voulais pas m'expliquer », répondit l'enfant. Cette anecdote, empruntée à J. Sully, exprime sous une forme typique les divergences qui empêchent l'intelligence adulte et la pensée enfantine de se pénétrer mutuellement. Aussi le mieux est-il, lorsqu'on le peut et sous certaines restrictions qu'on verra plus loin, de laisser le bambin s'amuser tout seul ou avec des camarades de son âge : A cette condition, il prendra

¹ 1. *Dictionn. pédag.* Art. Intuition.

conscience de ses forces et de leur limitation par les forces antagonistes avec plus d'exactitude que si on met des lisières à son esprit pour en guider les premiers pas.

« Lorsqu'ils sont seuls ou entre eux, m'assurait récemment une institutrice, les enfants bâtissent toujours des romans : à l'école, cela ne leur arrive presque jamais. » Ce fait en dit long sur les résultats des méthodes destinées à cultiver l'initiative. On sait, en effet, depuis les travaux des auteurs mentionnés plus haut ¹, que jusqu'à six ou sept ans la faculté mythique s'exerce avec une telle exubérance qu'il n'est pas d'objet vivant ou inanimé, à qui l'enfant n'attribue des plaisirs, des souffrances, des intentions, des actes analogues à ceux qu'il a observés en lui ou autour de lui ; non seulement il métamorphose le caillou, le morceau de bois le plus informe en des personnages doués de toutes les qualités et revêtus de toutes les splendeurs, mais au besoin il se passe de tout auxiliaire matériel et n'a pas de peine à s'adresser à des interlocuteurs imaginaires, dont il vit les aventures touchantes ou terribles avec la même conviction apparente

1. V. en particulier le Livre I des *Études sur l'enfance* de J. Sully, *L'âge de l'imagination*. (Paris, F. Alcan).

que les siennes propres. J'ai connu un petit garçon de trois ans qui, ayant la bonne fortune de vagabonder tout le jour dans un grand jardin, l'avait peuplé d'êtres mystérieux à la fois familiers et redoutables qu'il appelait les *Korreucs*. Cependant, personne dans l'entourage de ce petit Celle n'avait parlé de Korrigans ni se rappelait avoir prononcé des termes analogues; et, ce qu'il y a de plus curieux, c'est que deux ans plus tard, quoique vivant dans le même milieu, non seulement il avait cessé toute relation avec ces fils de sa pensée, mais encore, lorsqu'on le plaisantait sur ses anciennes terreurs, il avait beaucoup de peine à comprendre ce dont il était question¹. N'y aurait-il pas là une indication permettant d'inférer, à l'encontre d'une opinion trop répandue, que le merveilleux, loin d'être un danger pour la raison future du petit homme, offre à son imagination naissante un aliment normal, auquel une nourriture plus substantielle se substituera d'elle-même, comme le pain au lait, dès que le progrès de l'âge rendra ce changement utile?

Il ne saurait être question ici, surtout après

1. Observation de l'auteur.

tant d'excellents travaux sur ce sujet, de passer en revue les diverses sortes de créations où s'essaie l'imagination enfantine. On éprouve quelque surprise à constater que cette richesse ne tarde pas à diminuer, sinon à s'épuiser, dès que l'expérience et la réflexion l'obligent à prendre un titre déterminé qui permette de l'échanger. Il en est des premières ébauches mentales comme du langage qui cherche en vain à en traduire le sens : à mesure que les formes verbales se modèlent avec plus de précision sur celles de l'adulte, l'extrême diversité des inflexions articulées propres au babil des deux ou trois premières années, fait place à un nombre plus restreint de signes vocaux dont la consonnance se fixe avec une précision croissante.

Que l'influence de l'école maternelle soit peu favorable au maintien de la richesse imaginative et plus généralement à l'éclosion des facultés en germe dans le petit enfant, cela résulte des conditions mêmes qui déterminent la seule espèce d'action qu'une maîtresse puisse exercer. Outre que la meilleure des méthodes entre les mains d'une personne qui la reçoit toute faite, devient trop souvent de la pensée morte d'où la vie ne

saurait sortir, les nécessités de la discipline, aussi bien que la crainte des responsabilités civiles, contraignent l'institutrice la mieux préparée à comprimer sous une règle uniforme, l'exubérante spontanéité de l'âme enfantine. Et comme les petits hommes, dociles à l'instinct de l'espèce, ont une tendance très prononcée à ériger en loi universelle les formes de pensée et d'action auxquelles on les accoutume, il arrive en très peu de temps qu'entre le monde et l'innocence de leur vision primitive ils interposent des formules stéréotypées, toute une enfance de convention que nous fabriquons à leur usage.

On peut constater cette tendance à l'imitation des adultes, par exemple, dans la plupart des essais artistiques ou des jugements moraux dus à des auteurs de quatre à sept ans. Le coloris des fleurs, leurs formes élégantes, les mouvements gracieux des animaux familiers éveillent un véritable sentiment esthétique chez la plupart des bambins de cet âge : « Oh, Minet, que tu es joli ! » déclarait souvent un garçon de cinq ans à son chat angora, en le contemplant avec un plaisir évident. Ce même enfant admirait tellement les fleurs qu'il passait de longs moments à les contempler sur leur tige et ne les cueillait qu'avec un certain

regret, provoqué par l'idée de leur mort prochaine, quoiqu'il s'entendit déjà à les disposer avec goût comme parure ou en bouquet. Parmi les premiers traits qu'ils sut tirer d'un crayon, certains avec un rond au milieu et des lignes courbes tout autour, témoignaient d'un effort relativement heureux pour représenter la forme des corolles le plus communément rencontrées. Or ce jeune dessinateur, tout comme ceux dont parlent MM. Compayré, J. Sully, etc., dès qu'il eut des livres d'images entre les mains et qu'il eut vu des grandes personnes dessiner, se mit à faire des bonshommes aussi conventionnels que ceux qui sont reproduits dans le dernier livre des *Études sur l'enfance*¹. Sans doute, on peut attribuer ce manque de naturel à l'impossibilité pour une petite main non exercée de transcrire les données de la vue dans la langue des sensations musculaires; encore y aurait-il lieu de noter quand même la disposition marquée du jeune imitateur à se répéter lui-même tout en cherchant à faire comme les adultes. On voit combien Rousseau et Pestalozzi avaient raison, au moins pour cet âge, en n'interposant aucun modèle gra-

1. Observation de l'auteur.

phique entre la nature et l'œil du nouvel artiste.

Sur ce point le sens moral se comporte comme le sens esthétique. Pendant longtemps l'égoïsme des enfants a été considéré comme une donnée pédagogique des plus certaines, non sans de fortes raisons. Toutefois il convient de remarquer que chez eux les traits de générosité sont assez fréquents pour qu'on ait le droit d'en induire l'existence, dès la seconde ou troisième année, des tendances altruistes impliquées dans l'instinct social. Déjà ce fait que le nourrisson pleure en voyant pleurer, indique l'éveil d'une sympathie congénitale qui semble bien être un des caractères distinctifs de l'espèce humaine¹. Et précisément, parce qu'il anime toutes choses, le bambin de trois à cinq ans sympathise avec le monde perçu ou rêvé beaucoup mieux qu'un poète, puisque, sincèrement et non par jeu, sa compassion déborde par-dessus les êtres vivants jusqu'aux bonshommes en papier qu'on découpe², jusqu'aux pierres du chemin qu'il plaint d'être exposées aux injures de la pluie ou au piétinement des chevaux³. Peu à peu ce sentiment perd de son

1. Du moins sous la forme pitié.

2. Exemple de Preyer.

3. Observation de l'auteur.

extension : un garçon ou une fillette de cinq ans feront encore des sacrifices pour les personnes et les animaux qu'ils aiment, non pour les objets inanimés ¹. Et ce qui montre qu'à cet âge la morale ne se confond déjà plus avec l'art, c'est que la pitié enfantine se porte souvent vers les êtres disgraciés par la nature : « Va, pauvre Clémentine, disait un petit garçon de cinq ans à une fillette de quatre ans, grognon et mal gracieuse, les autres ne te veulent pas parce que tu es laide, mais moi je te veux », et, non content de jouer avec elle, il lui faisait régulièrement part de ses gâteaux, moins cependant qu'à une mignonne petite amie qu'il disputait victorieusement à un de ses camarades ². A plus forte raison le besoin de justice se fait-il jour de bonne heure. Même des qualités moins fondamentales, telles que la sincérité, le courage, se manifestent dans les scènes de la vie enfantine avec autant de fréquence que les défauts opposés. Mais qualités et défauts sont loin de comporter les mêmes distinctions et les mêmes limitations que dans la personnalité de l'adulte. Par exemple, un

1. Sauf peut-être pour les poupées.

2. Observation de M^{lle} Roques, institutrice à Montesquiou-sur-Losse, 1899.

mensonge apparent peut être une preuve de sincérité, la reconnaissance un signe d'égoïsme, etc. Or, interrogez un enfant de l'école maternelle sur une question de morale ; vous obtiendrez des réponses reproduisant les jugements habituels de ses parents ou les leçons de la maîtresse, mais presque jamais l'expression du sentiment naturel à sa propre conscience. Celui-ci, après être resté pendant quelque temps le principe des appréciations qu'il portait sur les camarades et sur lui-même, cède peu à peu la place à l'empire des formules apprises, d'après lesquelles il juge d'abord les adultes, ensuite les personnes de tout âge.

Ainsi l'éducation de la première enfance, loin d'aider à la prise de possession de l'enfant par lui-même, substitue à sa personnalité native un type conventionnel bien moins intéressant par ses caractères psychologiques, mais peut-être plus utile à la destination sociale de l'élève. En réalité, elle ne peut faire autrement : ou bien il faut laisser le bambin s'éveiller de lui-même à la vie instinctive de sa race, en veillant simplement à ce qu'il ne prenne pas de mauvaises habitudes, ou bien, si on commence déjà à le pourvoir des aptitudes dont il aura besoin plus tard, il faut

qu'on renonce à parler d'initiative et qu'on entreprenne l'éducation du premier âge suivant une méthode conforme à la fin qu'on poursuit, c'est-à-dire à la façon d'un dressage ¹. La spontanéité du petit enfant ne ressemble que fort peu à la liberté de l'adulte; quoiqu'on puisse faire appel de très bonne heure à la raison spécifique qui sommeille en lui, on ne saurait vouloir qu'il s'en serve pour se diriger lui-même ou pour acquérir par le raisonnement réfléchi les connaissances jugées nécessaires. Car si, comme dit le programme des écoles normales, « l'obéissance est la moralité des enfants », l'imitation, qui n'est qu'une obéissance intellectuelle, est leur principale science, l'une et l'autre impliquant la soumission de la jeune conscience à une volonté étrangère.

A vrai dire, jusqu'à cinq ou six ans les élèves des classes enfantines n'apprennent pas grand-chose, ou du moins, les connaissances qu'ils acquièrent lentement, ne les mettent guère en

1. M^{me} Kergomard elle-même, malgré ses protestations réitérées contre le dressage mécanique, préconise des procédés où, somme toute, c'est la directrice qui a presque toute l'initiative. V. dans l'*Éduc. matern.*, pp. 124, 130, 198, 223, etc... Le chap. vi a pour titre : L'éducation ensemble de bonnes habitudes.

avance sur ceux de leurs condisciples qui commenceront à recevoir l'instruction scolaire vers leur septième année; il arrive souvent que ceux-ci, après un ou deux ans d'études communes, prennent les devants et ne se laissent plus rattraper. Je sais des instituteurs qui préfèrent recevoir à l'école élémentaire des élèves non dégrossis par le travail préparatoire de la classe enfantine; ils font valoir entre autres raisons, que les écoliers habitués à la méthode du travail attrayant sont en général moins capables d'application que ceux qui, dès le premier jour, apprennent à faire alterner le travail avec le jeu, ils pensent, avec W. James¹, qu'on peut rendre l'étude intéressante sans la transformer en amusement.

Les considérations qui précèdent, ne tendent nullement à diminuer l'importance des services rendus par les écoles maternelles. Sans doute, l'idéal pour un petit enfant serait de pousser en pleine liberté, sous l'œil attentif d'une mère éclairée qui, sans viser à l'instruire, lui raconterait de merveilleuses histoires, saurait répondre à toutes ses questions et ne gênerait ses mouve-

1. *Causeries pédagogiques*, Trad. Pidoux, 2^e éd., p. 100 (Paris, F. Alcan).

ments que pour l'empêcher de contracter de mauvaises habitudes. Mais tant d'obstacles, d'ordre psychologique et social, s'opposent à ce qu'un tel bonheur devienne le lot de la majorité, que les jardins d'enfants répondent à une nécessité fondamentale. A supposer que la culture intellectuelle qu'on y reçoit ne contribue pas beaucoup aux progrès ultérieurs de l'instruction, il reste que la plupart des élèves y bénéficient d'une éducation morale et physique qui contrebalance les influences pernicieuses de la rue, parfois même du foyer¹. Dans la moyenne des cas, il en est des instincts qui s'éveillent dans l'enfant comme de presque toutes les tendances qui s'organisent peu à peu, même dans la personnalité de l'adulte. En soi, l'amour-propre, l'ambition, la curiosité, le besoin d'action, ne sont ni bons, ni mauvais; leur valeur dépend surtout des objets habituels qui les sollicitent. Bien plus, des inclinations réputées mauvaises, par exemple l'orgueil, la colère, peuvent se transformer en des passions généreuses et fonder des caractères d'une haute noblesse. Or, c'est au moment où une tendance commence à deve-

1. Cf. M^{me} Kergomard, *op. cit.*, p. 4.

nir consciente que l'éducation peut la diriger dans le sens qui lui semble préférable, cela en associant le plaisir qu'elle provoque avec la représentation des actes ou des objets les plus utiles aux progrès ultérieurs. On sait combien sont tenaces les premières associations, au point que le caractère futur de l'homme, comme celui de l'animal, en dépend pour une très grande part. Ruskin parle en ces termes d'un certain D^r Grant qui le soigna pendant son enfance : « Ce nom est toujours associé pour moi à une certaine poudre brune (de rhubarbe ou autre) âcre et granuleuse¹. » A plus forte raison les premières impressions qui ont accompagné l'apparition des différents modes de l'activité instinctive, risquent-elles d'orienter celle-ci dans un sens dont elle ne pourra plus se détourner complètement. Des premières histoires racontées par l'institutrice, des leçons de choses ménagées avec art, résultent assez souvent des goûts littéraires qui font préférer la lecture au cabaret, un besoin de satisfaire la curiosité native par l'étude des mécanismes, par la connaissance des faits historiques, géographiques, etc., plutôt que par

1. Cité par J. Sully, *Études sur l'enfance*, p. 46 (Paris, F. Alcan).

des enquêtes puériles portant sur la vie secrète des voisins ou des personnages notoires. L'usage des *dons*, coïncidant avec la naissance de l'instinct de construction, la pratique des mouvements cadencés avec accompagnement de chant inaugurée au moment où commencent à prédominer les tendances motrices, semblent exercer dans certains cas une influence décisive sur les penchants qui plus tard solliciteront l'adulte vers la danse, les sports, les travaux manuels, etc. Il n'est pas jusqu'aux manières de la maîtresse, jusqu'à la couleur des murs et à l'aspect des chromos qui les décorent, qui ne donnent lieu parfois à des associations si tenaces que les expériences ultérieures, même si elles leur sont contradictoires, ne parviendront que difficilement à entamer leur solidité. Pour ce motif, une « jardinière » ne saurait trop se préoccuper des effets parfois inattendus que la vie scolaire produit dans les esprits soumis à une première culture. Le tact le plus délicat suffit à peine pour approprier les méthodes apprises à l'imprécision des états naissants. Pourtant il serait facile d'éviter certaines erreurs qu'institutrices et auteurs commettent fréquemment. Par exemple, la plupart des leçons de morale ont le tort de se pré-

senter comme des histoires où les enfants gourmands, menteurs, taquins, etc., s'attirent maints désagréments par leurs défauts. Outre le caractère artificiel de ces compositions, on peut leur reprocher d'attirer l'attention des innocents lecteurs sur des malices qu'ils n'auraient pas soupçonnées sans cela. Qu'on ouvre pour se rendre compte de ce danger, un des livres en usage dans les écoles enfantines, par exemple les *Premières lectures* de Marie-Robert Halt. Parmi les premières histoires, il en est qui apprennent comment le méchant Vincent s'y prend pour faire pleurer sa mère, comment un petit garçon met le feu à ses vêtements, pourquoi deux frères se battirent, etc., Et comme ces événements sont présentés sous une forme dramatique que ne comporte guère, par contre, le tableau de la vie vertueuse, ils acquièrent dans des imaginations toute neuves une puissance de réalisation d'où peuvent résulter de fâcheuses conséquences. Il serait cependant facile de n'admettre, dans les récits enfantins, que de belles et grandes actions, empruntées pour la plupart à la vie des enfants célèbres et des adultes qui ont le mieux incarné le courage, la sincérité, la reconnaissance et les autres qualités

qui commencent à germer dans les petites âmes. Inépuisable est la veine qu'on pourrait exploiter dans ce sens ; car, suivant le mot si juste d'Anatole France, « il y a une chose que les enfants comprennent mieux encore que les ruses des singes, ce sont les belles actions des grands hommes ¹ ». Quant aux défauts, ce devrait être un principe de n'en jamais donner la formule aux enfants en qui ils ne se manifestent pas spontanément ; là où ils commencent à se dessiner, des prohibitions fermes et nettes, imposées avec le moins d'explications possible, surtout la déviation des tendances en jeu vers des fins bonnes ou indifférentes, produiraient sans doute des résultats satisfaisants. Bref, le pédagogue doit faire comme le dresseur qui se garde de multiplier les défenses et les punitions, mais tâche plutôt d'utiliser l'instinct de l'animal en associant ses mouvements spécifiques à la représentation de certains actes, qu'il s'efforce par la répétition ou l'influence du plaisir, de transformer en habitudes.

Mêmes procédés pour l'éducation physique qui d'ailleurs, à cet âge, se distingue à peine de l'hygiène morale : il vaut mieux contraindre un

1. *Le livre de mon ami*, p. 123.

enfant à garder sa tête et ses épaules droites, à maintenir ses yeux à une distance normale des objets qu'il manipule, il vaut mieux associer des ordres précis et des images agréables à l'idée de la propreté, que lui inspirer la crainte des déformations, de la myopie, des conséquences dues à la malpropreté, à l'onychophagie, etc.

En somme, il semble que nous soyons fondés à conclure que jusqu'à six ou sept ans l'enfant n'a pas besoin de l'éducation proprement dite pour prendre conscience de sa personnalité, mais que si, pour des raisons étrangères à sa constitution psychologique, il est forcé de se transformer en écolier, on est contraint de le soumettre à un véritable dressage¹, quelque soin qu'on prenne de le faire agir par lui-même.

A plus forte raison la même nécessité s'impose-t-elle à l'instituteur ayant des élèves de sept à douze ans : car si la première enfance est l'âge des instincts, la seconde est l'âge des habitudes.

1. « Pendant les cinq premières années, dit M. Hanotaux, il faut une grande méthode, de la clarté, une bonne direction, des notions simples, en un mot tout ce qui peut donner à l'âme son *pli*... et surtout une direction attentive, paternelle, penchée sur l'âme de l'enfant qu'elle élève alors et pétrit d'un geste si facile et si doux. » *Enquête sur l'enseignement secondaire*, p. 394. Cf. la déposition de M. Payot, p. 426.

« Nous ne sommes généralement que trop disposés, dit J. Sully¹, à réunir en bloc et à mettre au même rang sous la rubrique de l' « Enfant » des expériences appartenant à des âges forts différents. Le bambin de trois ans et demi qui passe ses journées à chercher à se rendre compte des idées charmantes, bizarres ou extraordinaires qui lui passent par la tête à propos des fées, des animaux et autres sujets du même genre, est absolument différent du bonhomme de six à sept ans qui s'efforce de comprendre le jeu des diverses machines et en particulier de cette grande machine qui s'appelle le monde. » C'est en général vers la fin de la sixième année que la métamorphose se dessine nettement; à huit ans elle est en général terminée, et jusqu'à douze ans la personnalité enfantine présente des caractères bien définis qui la distinguent de l'organisation psychique qui a précédé, et de celle qui suivra. Il ne saurait être question ici de les passer en revue; il suffira d'indiquer ceux dont la prédominance justifie l'importance capitale qu'il convient d'attribuer au dressage dans la pédagogie de la fillette ou du garçonnet.

1. *Op. cit.*, p. 37.

En premier lieu il y a moins de richesse, mais plus de fougue et de régularité dans la vie instinctive. La faculté mythique s'appauvrit, les jeux où se manifeste l'activité spontanée de l'imagination aussi bien que celle des muscles, présentent un caractère moins original, plus conventionnel, puisqu'on trouve à peu près les mêmes du nord au midi et qu'ils reviennent chaque année aussi régulièrement que les saisons : la toupie après les billes, les billes après la garuche ou la marelle, bien plus, les divers jeux de balle les uns après les autres, etc. En outre, les joueurs, quoique incapables encore de former des équipes à la façon des adolescents, aiment davantage à se grouper en bandes, à exécuter les ordres d'un chef, non pas de celui qu'ils choisiraient volontairement, mais de celui qui sait s'imposer par sa fougue, son audace, son ingéniosité. Le besoin d'obéir se retrouve dans leur admiration pour les prouesses des adultes, dans leur disposition à se renseigner auprès d'eux et à considérer leurs explications comme offrant toutes les garanties de la certitude.

Au mélange de fiction et de réalité qui est la marque propre du monde perçu par le bambin, se substituent des données de plus en plus pré-

cises liées au jeu des muscles et des organes sensoriels. Jamais les sens ne fourniront à l'esprit des indications aussi exactes sur les propriétés des choses, moins à cause de la sensibilité spéciale aux organes, puisqu'elle s'accroît pendant l'adolescence, qu'en raison de l'intérêt exclusif provoqué par le monde extérieur. Jamais non plus les muscles ne seront aussi dociles aux commandements du cerveau. Les images kinesthésiques deviennent si familières qu'entre l'intelligence qui conçoit, et la main qui exécute, presque aucun effort de volonté ne trouve à s'insérer. Aussi l'attention résulte-t-elle moins d'une inhibition d'origine centrale que de la coordination spontanée d'états psycho-physiologiques en vue d'un fait à observer, d'un mouvement à exécuter ou, mieux encore, des deux opérations à la fois, puisque à cet âge la représentation n'est pas loin de s'identifier avec l'action ¹. Entièrement tournée vers le dehors, elle parvient difficilement à se tixer sur le monde de la conscience, de sorte que celui-ci, avec ses désirs et ses regrets, ses joies et ses peines, reste à peu près fermé aux grands enfants. De là

1. Rappelons que, d'après M. Bergson, dans l'activité instinctive *la représentation est bouchée par l'action*.

provient en partie la cruauté qu'on leur reproche. Leur curiosité pour les phénomènes naturels, leur besoin de mouvement, combinés avec l'incompréhension de la vie mentale, leur font torturer bêtes et gens, le plus souvent en toute innocence. La sympathie naturelle du bambin n'apparaît plus que par de rares échappées¹, par exemple, lorsqu'on parvient à leur rendre sensible la souffrance qu'ils ont causée à autrui. Tolstoï dans son livre *Pour les enfants* nous raconte sur lui-même un trait de ce genre. Agé de 10 ans, il lui arriva de battre de toutes ses forces un pauvre cheval qui, harassé de fatigue, refusait de s'éloigner de l'écurie. Or il se mit à l'embrasser et à lui demander pardon, dès que son précepteur lui eut fait remarquer à quel point l'animal avait dû souffrir. Mais de tels faits ne peuvent être qu'exceptionnels. Si les fluctuations de la vie émotive traduisent avant tout un état d'inadaptation, les petites personnalités de huit à douze ans sont trop merveilleusement équilibrées et trop bien adaptées au

1. Ce même appauvrissement est un des caractères qui distinguent l'adulte de l'adolescent, ce qui confirmerait l'opinion de St-Hall qui voit dans la seconde enfance un premier état adulte organisé sur un plan inférieur à celui de l'humanité actuelle.

milieu naturel, sinon à la vie sociale, pour avoir l'occasion d'insérer entre des excitations et des réactions également précises, les états tristes ou joyeux, par lesquels la conscience nous avertit de la disproportion provisoire ou durable qui empêche la pensée de s'achever en mouvement, le rêve de fraterniser avec la vie. Cet état d'équilibre, cette harmonie intérieure se manifestent par une santé telle que de huit à douze ans, la courbe de la mortalité s'abaisse régulièrement, en même temps que celle de la plupart des maladies auxquelles la première enfance fournit un tribut si lourd. Aussi peut-on exiger du garçon ou de la fillette un travail soutenu, sans que l'on ait à redouter d'atteindre aussi vite qu'à partir de treize ans la limite où la fatigue confine au surmenage.

En second lieu, de sept à quatorze ans, l'enfant ne manifeste à peu près aucune originalité intellectuelle. Bien que ses qualités d'observateur, ses demandes continuelles d'explications, dénotent des besoins rationnels, par exemple une tendance prononcée à combiner l'analyse et la synthèse qui sont au fond de toute méthode scientifique, son raisonnement ne va guère que du particulier au particulier. En outre

ses idées de grandeur, de temps et d'espace sont si limitées, ses impressions si débordantes, sa crédulité si grande, son expérience si courte, il est tellement tyrannisé par la force des perceptions extérieures et contrôle si peu l'exercice de son attention, qu'à peine peut-on dire qu'il pense au sens propre du mot. Dans son esprit l'erreur et la vérité voisinent sans se gêner, tellement vastes sont les lacunes qui empêchent les idées de se joindre ou de se repousser suivant les exigences de la logique. Aussi indifférent aux connaissances spéculatives qu'aux intérêts de l'adulte, il ne retient, en dehors des faits, que des formules verbales dont le plus souvent il ne cherche pas à comprendre le sens, lorsqu'elles se rapportent à des objets étrangers à sa vie actuelle. Et comme, en même temps, la courbe des différents types de mémoire s'élève suivant des progressions à peu près parallèles, il retient avec aisance et ténacité tout ce qu'on lui fait apprendre, les mots aussi bien que les choses, les chiffres aussi bien que les vers, les mouvements mieux que tout le reste. En effet, bien que chaque sujet ramène à l'espèce de représentations qui prédomine en lui, les matières d'enseignement qu'on lui propose, il est rare que les

images kinesthésiques n'exercent pas sur l'imagination de cet âge un attrait spécial, contribuant à les fixer rapidement dans la mémoire jusqu'à leur transformation en habitudes organiques.

On voit par là combien importante devient à ce moment la part du dressage dans l'éducation. Prédominance dans l'esprit des états sensoriels et moteurs, santé solide, indifférence presque passive à la plupart des matières d'enseignement et plus généralement aux intérêts de la vie adulte, progrès rapides de la mémoire qui acquiert encore plus d'importance en raison du rôle très restreint que joue la réflexion, tels sont quelques-uns des caractères essentiels de la seconde enfance, telles sont aussi les qualités essentielles qu'un dresseur désirerait chez un élève en qui il voudrait créer des aptitudes variées.

En fait d'aptitudes destinées à devenir définitives, notons en premier lieu les automatismes physiques dont la formation ne peut être différée au delà de dix ans, parce que avant qu'elle fût en voie d'achèvement, l'adolescence serait déjà venue, c'est-à-dire une période de croissance où la santé est plus précaire, l'incoordination psycho-

physiologique plus marquée, l'accommodation des réponses motrices moins précise, où la mémoire des images kinesthésiques diminue, sinon en elle-même, du moins dans la place relative qu'elle occupe parmi les fonctions mentales. Aussi doit-on considérer comme perdu sans remède le temps qu'on laisse écouler à cet âge, sans initier l'écolier à la technique de la musique et du dessin, à l'usage des outils exigés par les travaux du bois et du fer, aux exercices que réclamerait une éducation physique destinée à faire du corps le serviteur docile de la volonté : marche, course, saut, natation, tir au fusil ou à l'arbalète, manie-ment des objets usuels dont se compose la matière de la science et de l'industrie, etc. Le dommage est d'autant plus grand que ces acquisitions s'effectuent alors avec le minimum d'effort, sans que l'instructeur ait besoin d'employer la contrainte, tant les garçons et les fillettes de cet âge aiment toutes les formes du mouvement.

Pour des motifs analogues, l'enseignement des langues, du moins dans la partie qui a trait au vocabulaire, aux idiotismes, à tout ce que le langage comporte de conventionnel et parfois d'illogique, doit occuper à ce moment une part importante de l'instruction scolaire, à côté de

l'histoire, de la géographie et des sciences naturelles, présentées comme des répertoires de faits, des possibilités d'action, non comme une matière à des considérations théoriques. Il n'est pas jusqu'aux mathématiques dont les règles et procédés essentiels ne doivent s'apprendre par cœur, avant que soit tenté un essai de démonstration.

Ce qui importe par-dessus tout c'est de gaver l'élève¹, de façon qu'à l'âge suivant il puisse, sinon se borner à assimiler la nourriture ingérée, du moins la trouver à sa portée sans qu'il soit obligé de la chercher à grand'peine, au moment où ses facultés les plus actives tendent à l'élaboration de la matière intellectuelle et se détournent du monde extérieur pour s'appliquer de préférence à l'organisation même de la pensée. L'éducation morale ne fait pas, comme on pourrait s'y attendre, exception à cette règle. Sans aller jusqu'à soutenir avec Tolstoï² qu'il n'y a pas d'instincts honnêtes, mais seulement des habitudes honnêtes, remarquons que la plupart des actes moraux que nous accomplissons, résultent moins d'une décision de la volonté que d'un *pli* du caractère contracté de bonne heure. En par-

1. Cf. St. Mill, *Mémoires*, p. 28 et *passim* (Paris, F. Alcan).

2. *Op. cit.*, p. 260.

ticulier, les bonnes manières et les habitudes de politesse¹ acquises dès l'enfance, font plus pour la délicatesse morale que les notions les plus précises de droit, de charité, de dignité individuelle, peut-être même que la culture littéraire et psychologique. Si vous accoutumez un enfant, au besoin par la force, à l'ordre, à la propreté, à la discipline, à la déférence envers les personnes âgées, si vous faites en sorte qu'il s'interdise les mots grossiers, la destruction inutile de tout objet vivant ou inanimé, qu'il regarde les gens en face sans effronterie ni timidité, qu'il collabore aussi bien à l'organisation des jeux qu'à celle des mutualités scolaires et des autres pratiques de bienfaisance, vous pouvez être sûr que plus tard les mots de justice, dignité, assistance, au lieu de rester seulement un prétexte à de violentes déclamations, à des dissertations élégantes ou à d'onctueux sermons, mettront en branle pour le plus grand bien de tous les forces vives ou latentes dont chacun, à des degrés divers, dispose pour l'action.

1. La vie de famille jusqu'à 10 ou 12 ans, dit M^{me} Necker de Saussure, peut former chez les jeunes garçons ces habitudes d'égards et de politesse, qui sont pour ainsi dire la civilisation de l'individu et donnent déjà de la dignité à celui qui les a contractées. *L'éducat. progress.*, VII, 3.

Est-ce à dire qu'il faille dans l'éducation de la seconde enfance, diminuer la part qui revient à l'initiative de l'élève. Bien au contraire. Ce serait oublier deux lois fondamentales, à savoir, la nécessité pour un bon dresseur de mettre en jeu les tendances propres au sujet, et aussi la dépendance qui subordonne la liberté du vouloir à l'*habitude* de l'inhibition, c'est-à-dire à la fréquence des réactions d'origine centrale et non périphérique, qui conditionnent l'exercice de la volonté. Si les progrès, à cet âge, sont plus particulièrement liés au fonctionnement des sens et de la mémoire, il convient de rappeler qu'à tout âge, ils sont en raison directe de l'effort personnel. Les travaux scolaires, problèmes à résoudre, exercices de grammaire, devoirs d'imagination, etc., font un appel constant au choix, à la réflexion, à l'organisation des souvenirs, en un mot à l'initiative. A plus forte raison en est-il ainsi des jeux, dont la plupart répondent si bien aux instincts de la seconde enfance. Qu'il s'agisse de travail ou de jeu, on peut fouetter l'apathie des sujets trop passifs non seulement par des moyens analogues à ceux dont nous avons constaté l'emploi chez le dresseur, appel à l'émulation, à la sympathie, encouragements, etc., mais en y

ajoutant les procédés qui, tels le défi, la fidélité aux engagements pris, ne sont de mise qu'avec des élèves appartenant à l'espèce raisonnable. « Prouvons à l'enfant timide qu'il peut plus qu'il ne pense. Par les encouragements, les promesses, les menaces même, forçons-le à parler, à jouer avec des camarades. Il se décidera à agir du jour où il aura constaté que l'action est possible. Ou bien persuadez-le par l'exemple. On fait mieux ce qu'on voit faire par un moniteur ou plutôt encore par un plus petit que soi : où d'autres réussissent et surtout un plus faible, ne puis-je tenter l'épreuve ? » D'autres moyens sont encore plus puissants, surtout vers onze ou douze ans, tels que l'influence des lectures, l'exemple des parents, celui des personnes que l'enfant aime ou admire. Que d'hommes parmi les meilleurs pourraient dire comme Marc-Aurèle : Mon aïeul m'a appris la patience,... à ma mère je dois la piété,... à mon père, la modestie, etc...² et se rappelleraient alors que c'est entre huit et quatorze ans qu'ils furent le plus sensibles à

1. Rauh et R. d'Allonnes, *Psychologie appliquée à l'éducation*, p. 300.

2. Tout le premier livre des *Pensées* a pour objet l'exposé des bienfaits que l'auteur pensait avoir reçus des êtres bons qui l'entouraient.

cette douce influence; car, légitime ou non, jamais l'autorité des adultes n'exerce autant d'empire qu'à cet âge¹.

Mais de quelque manière que procèdent les parents et les maîtres, il est certaines conditions de la liberté dont ils ne pourront provoquer l'apparition avant l'adolescence. Si la volonté est une « résultante », si, comme le soutient Preyer, elle naît peu à peu des mouvements réflexes, impulsifs, instinctifs, qui avec le progrès des facultés de perception et d'idéation, et après avoir été longtemps exécutés et variés, tombent sous le coup de l'attention, on doit en former les composantes pendant l'enfance, mais jusqu'à la puberté, l'attention réfléchie est trop intermittente, le pouvoir d'abstraction trop faible, les fins proprement humaines trop étrangères à la conscience, surtout l'aptitude à dégager la loi des faits, à substituer l'autonomie à l'obéissance est trop peu prononcée, pour que l'élève puisse se passer des directions physiques et mentales qu'il reçoit constamment des volontés adultes.

1. Cf. W. Forbush, *The boy problem*, 6^e éd. p. 14.

CHAPITRE III

LA PART DE LA LIBERTÉ

Dès la puberté, le problème de l'éducation se présente sous une forme nouvelle. Bien que l'acquisition des habitudes indispensables à la volonté continue à s'effectuer, de sorte qu'on ne saurait renoncer complètement aux procédés de la période précédente, l'adolescent révèle dans sa personnalité physique et mentale des caractères si différents de ceux de l'enfant qu'on ne saurait en aucune manière se contenter de la méthode déjà employée.

La plupart des peuples ont eu le sentiment qu'à ce moment commence pour l'individu la vie véritable, celle qui le rend digne de participer aux secrets de la tribu, de se préparer à l'état de citoyen, d'assumer la responsabilité de ses actes. Presque partout la seconde naissance est ou a été célébrée par des fêtes, des cérémo-

nies rituelles, toute une initiation dont malheureusement on ne trouve chez nous la survivance que sous des formes religieuses et non civiques, en particulier dans les deux sacrements de la communion et de la confirmation.

Parmi les caractères psychologiques qui font du pubère un être nouveau, le plus important est sans contredit l'intérêt de plus en plus vif que, contrairement à l'enfant, il éprouve pour les fins susceptibles d'émouvoir un adulte civilisé. On pourrait même définir l'adolescence un effort progressif par lequel l'enfant d'hier s'efforce de réaliser en soi les qualités supérieures que sa race a conquises ou aurait pu conquérir. La vie instinctive qui donne à la première enfance un caractère si particulier, semble recommencer sur un autre plan, le plus haut que l'individu puisse atteindre. Les tendances qui confèrent à la personne humaine une valeur incomparable, apparaissent à ce moment et, après avoir donné lieu à des manifestations souvent incohérentes, s'organisent peu à peu, non sans perdre en général une bonne partie de leur richesse initiale. Non seulement la plupart des jeunes gens de quatorze à dix-huit ans semblent s'efforcer d'entrer en communion avec les ins-

tincts les plus hautement différenciés de leur race, mais dans cette aspiration commune, ils se distinguent les uns des autres par des caractères originaux qui, malgré leur inconsistance, donnent à la personnalité adolescente une marque individuelle dont on chercherait vainement l'équivalent aux âges précédents.

En outre, il importe de noter que si, avant la puberté, les mêmes méthodes pédagogiques conviennent aux deux sexes, il n'en est pas de même à partir de ce moment. La plupart des jeunes filles gardent quelques traits essentiels de la mentalité enfantine, en particulier une grande docilité intellectuelle, de l'aversion pour les idées abstraites et le raisonnement logique, une aptitude d'autant plus remarquable à noter les détails du monde extérieur qu'elle contraste avec leur impuissance fréquente à sortir du conventionnel et à s'intéresser aux problèmes d'ordre général. L'apparition de la fonction sexuelle modifie beaucoup moins leur conscience que celle des adolescents. Une fois passée la première surprise, elles s'adonnent de nouveau à leurs études avec presque autant de tranquillité indifférente qu'auparavant, sans ressentir, au même degré que leurs frères, les curiosités de tout ordre,

les désirs innommés et les élans fous qui poussent les garçons pubères à varier indéfiniment leurs expériences de la vie mentale. Aussi souffrent-elles beaucoup moins de l'anarchie intérieure et de l'obnubilation fréquente de l'intelligence, qui semblent paralyser pour un temps beaucoup de grands élèves. Pour ce motif et grâce à la persistance du rôle joué par la mémoire dans leurs progrès scolaires, elles semblent, en beaucoup de matières, progresser plus vite que les garçons du même âge, ceux-ci ne pouvant plus absorber la nourriture intellectuelle avec la même passivité qu'autrefois. Cette supériorité en matière d'instruction, contrastant avec une infériorité réelle, mais moins apparente, à d'autres égards, contribue dans les pays où la coéducation est la règle, à indisposer les jeunes gens contre les jeunes filles, du moins dans les *High Schools* et les *Collèges*, contrairement à ce qui se produit dans les *Universités*, où étudiants et étudiantes fraternisent davantage dans la communauté des mêmes méthodes, des mêmes goûts intellectuels. Sans insister plus que ne le comporte notre sujet sur la diversité d'aptitudes qui distingue les deux sexes, remarquons simplement qu'en général les jeunes filles ont une sentimentalité beaucoup

moins complexe que celle des adolescents, moins capable surtout de s'attacher à des objets impersonnels, que leur imagination, même si elle se complaît dans le romanesque, est enfermée par la vie qui les attend dans des limites plus étroites, que leur volonté et leur intelligence s'appliquent moins à la création de fins originales qu'aux moyens d'atteindre celles qui leur sont proposées : en un mot, et quelque banale que soit cette conclusion, nous sommes obligés de constater avec l'opinion courante, que, en général, les facultés féminines tendent spontanément à conserver le patrimoine acquis par la race, plutôt qu'à augmenter sa valeur par de nouvelles conquêtes d'ordre matériel ou moral. Or, une organisation psycho-physiologique où prédominent des caractères plus spécifiques qu'individuels, un esprit où les idées toutes faites sont destinées à jouer le rôle principal, exigent forcément, quelque part qu'on essaye de faire à la liberté, une méthode éducative où prédominent les procédés aptes à créer de bonnes habitudes.

Au contraire, le garçon pubère semble rompre, parfois brusquement, avec les intérêts qui le passionnaient jusque-là. Un voile semble s'imposer, malgré les progrès de la discrimination sen-

sorielle, entre sa conscience et le monde extérieur, tandis que par contre, la vie intérieure commence à se révéler sous des formes de moins en moins indécises. A la pauvreté des émotions qui agitaient son âme d'enfant, se substitue une sympathie si diffuse qu'elle s'étend sur tous les objets réels ou imaginaires sans parvenir à s'épuiser. Les amitiés amoureuses entre adolescents du même âge ou bien entre grands et petits, le goût pour les groupements de toute espèce, l'affection croissante pour les parents, l'enthousiasme pour les grands hommes et les nobles causes, les alternatives d'amour et de haine, de délicatesse et de cynisme, de cruauté et de compassion, chez certains un mélange constant d'égoïsme et de générosité, bref toutes les oscillations de la vie affective qui atteignent pendant cette période leur maximum de fréquence, peuvent s'interpréter comme autant d'essais pour permettre aux tendances individuelles de passer de l'état potentiel à l'état actuel. Et ce qui prouve à quel point ces tentatives expriment le *quid proprium* qui distingue une personnalité de toutes les autres, c'est que la plupart des sujets, malgré l'obsession des images sexuelles et le besoin d'émotions tendres, restent des années sans aimer d'amour

les jeunes filles de leur entourage, même celles qu'ils affectionnent le plus, tandis que parfois ils s'éprennent follement des créatures fictives que leur imagination peut parer de tous les charmes dont se compose, suivant l'idéal de chacun, la perfection féminine.

D'une manière plus générale, la prédominance des états subjectifs dans la pensée adolescente est telle que la plupart des sujets éprouvent beaucoup de peine pendant quelques années à se faire une idée exacte des nécessités naturelles et sociales qui conditionnent leur activité. Leur esprit, au lieu de se laisser façonner par les impressions extérieures comme à l'âge précédent, réagit sur le fonctionnement des organes sensoriels et sélectionne, parmi leurs données, celles qui lui paraissent avoir quelque relation avec les états nouveaux qui le préoccupent. Aussi, tout comme chez le petit enfant, beaucoup de perceptions sont-elles des demi-illusions, en particulier celles qui sont fournies par des sens en rapport étroit avec la cénesthésie, tels que l'odorat, le goût, le toucher, le sens musculaire. Au contraire la vue et l'ouïe, en raison de leur caractère plus intellectuel qu'affectif, gardent la même valeur objective qu'autrefois; leurs dis-

criminations qui semblent devenir plus précises, jouent, quoiqu'insuffisamment dans bien des cas, le rôle de réducteur qui, les années précédentes, était dévolu au toucher. Mais, considérés dans leur ensemble, les sens provoquent dans la conscience des états très nuancés de plaisir et de peine plus qu'ils ne lui fournissent des représentations précises ; leurs organes se comportent comme des appareils enregistreurs moins exacts surtout le sujet éprouve plus de difficulté à coordonner leurs apports, en particulier, à faire accorder les impressions tactiles et musculaires avec les données de la vue et de l'ouïe. Du moins en est-il ainsi dans les premières années de l'adolescence, de sorte qu'en règle générale, les progrès dans l'apprentissage technique du dessin, de la musique, des travaux manuels, ne reprennent leur élan que vers la dix-septième année ou encore plus tard. Jusqu'à ce moment, il convient d'autant plus de restreindre le nombre d'heures qui auparavant était consacré à ces matières, que le pubère, abandonné à lui-même, utilise souvent l'habileté déjà acquise pour exécuter sur les thèmes qui lui sont familiers, les variations originales que lui suggère le sentiment nouveau de la beauté.

Ainsi faisant, il prend conscience de son pouvoir créateur, lors même que ses productions artistiques ou mécaniques, comme c'est le cas le plus fréquent, valent plus par l'intention que par le résultat. On peut formuler la même remarque à propos de ses lectures et de ses premiers essais littéraires. Autant il importe de bien choisir les livres qui répondent le mieux à la mentalité de l'enfant, autant il convient de laisser l'adolescent prendre contact, selon sa fantaisie, avec les diverses manifestations de l'esprit humain. De cette manière il est peu de situations, peu de sentiments réels ou imaginaires dont il ne fasse au dedans de lui-même l'expérience idéale ; car, les personnages littéraires l'intéressent beaucoup plus que s'ils vivaient en chair et en os, parce que le verbe qui les crée, comporte dans l'esprit juvénile une imprécision qui lui permet de se les représenter sous les traits qu'il préfère. Volontiers il interpose des textes livresques entre les spectacles de la nature et les émotions qu'ils lui suggèrent, ce qui, chose remarquable, n'enlève rien à la sincérité de celles-ci : car il est très rare qu'un adolescent puisse trouver une formule personnelle adéquate à l'imprécision de son rêve. Pour

définir cet indéfinissable, il aurait besoin d'une abondance de vocabulaire tout à fait disproportionnée avec l'exiguïté des ressources verbales qu'il possède. C'est en partie parce qu'il se rend compte instinctivement d'une telle indigence, qu'il s'intéresse bien plus que l'enfant à la forme des mots et à leur signification, à la tournure des phrases, aux virtuosités du langage, en un mot aux propriétés du verbe considéré implicitement comme une réalité ayant son existence propre, la même d'ailleurs que celle de l'idée. Une formule heureuse lui paraît une solution satisfaisante des problèmes les plus ardues, et, comme, d'autre part, les premières idées dont il s'enchant, les premiers raisonnements où il se complait, présentent une rigidité dialectique excluant la relativité qui résulterait de leur rencontre avec les faits ou avec des concepts plus complexes, il risque, si on n'y prend garde, de verser dans une sorte de psittacisme où le formalisme de la pensée dégénérerait facilement en intolérance pratique.

Les controverses oratoires instituées sous différentes formes par les adolescents eux-mêmes sont bien instructives à cet égard. Les figures de style, les mots choisis, les images recherchées

tout l'attirail de l'éloquence, y voisinent avec des raisonnements dont la simplicité rectiligne atteste que, pour l'orateur et les auditeurs, il ne saurait y avoir de vérité en dehors des jugements qu'on peut rattacher logiquement à des principes catégoriques : mais comme des désirs puissants, dus le plus souvent à l'imagination affective, sous-tendent presque toujours la chaîne des arguments présentés comme apodictiques, la dialectique juvénile relève de la logique des sentiments en ce sens que la conclusion, déjà impliquée dans les prémisses, conditionne d'avance la démonstration d'où elle résultera.

C'est pour de tels motifs que les idées pures ne jouissent jamais d'un pouvoir de réalisation aussi grand qu'à cet âge. Mais d'autres facteurs interviennent en même temps, qui en quelques années impriment à la croissance de la volonté un élan incomparable. Notons en premier lieu l'accroissement des forces musculaires qui pousse le pubère à la pratique des sports les plus pénibles, parfois même à l'exécution de véritables tours de force. Cette énergie peut se dépenser non seulement dans des mouvements d'une amplitude et d'une violence inconnues auparavant, mais encore dans un travail mécanique

aussi délicat que la soudure de deux pièces minuscules, le bronzage d'un objet métallique, etc., en raison des progrès décisifs accomplis par l'inhibition centrale. Et comme d'autre part des mobiles puissants, tels que la conscience de soi, la vanité, l'émulation, l'orgueil, l'honneur, la sociabilité, la sympathie, etc., peuvent à ce moment concentrer la totalité de l'effort sur toute idée intéressante, l'attention se développe en même temps que la volonté dont elle est l'élément essentiel.

Une intériorité à la fois affective et imaginative, une disposition à penser les idées comme des absolus indépendants de l'expérience, un besoin incoercible de libérer par l'action l'énergie nervoso-musculaire accumulée dans l'organisme, une aptitude croissante à maintenir dans la conscience la représentation d'une idée ou d'un mouvement, voilà plus qu'il n'en faut pour créer dans le sujet un tel goût de l'indépendance que la docilité de la veille passe bientôt à l'état de souvenir. Et commé chez la plupart des adolescents prédomine la tendance à faire des essais dans toutes les directions possibles, avant que la spontanéité individuelle se détermine dans une forme d'activité exclusive de toutes les autres,

on peut s'attendre aux actes les plus estimables comme aux pires sottises. C'est ici la période par excellence de la contingence, celle où la liberté s'efforce par des tentatives réitérées de se consolider en autonomie, quelquefois après avoir expérimenté toutes les formes du caprice et risqué bien des modes de servitude.

Est-il possible dans ces conditions d'abandonner sans de graves inconvénients les adolescents à eux-mêmes? Leur initiation aux fins les plus élevées de la vie humaine se fera-t-elle toute seule, si on les laisse se débrouiller comme les petits enfants, en les empêchant simplement de contracter de mauvaises habitudes? Dans la moyenne des cas, il n'est pas permis de l'espérer, ne serait-ce que pour les raisons suivantes : la réaction contre la contrainte extérieure et plus généralement contre les habitudes imposées au garçonnet, les poussent à faire par bravade des actes qui, à leurs yeux, attestent la suprématie des hommes libres; — l'indifférence ou, plus exactement, l'incompréhension des adultes à leur égard, les porte à fronder comme également artificiels les usages les plus conventionnels et les règles de morale les mieux fondées, ou, si par contre, l'instinct de sociabilité l'emporte,

fortifié par le désir de plaire et de briller, ils risquent à cause de leur raideur intellectuelle d'attribuer aux distinctions de classe et de fortune une importance démesurée. Ceux en qui fermentent des tendances ayant quelque originalité, se trouvent dépaysés parmi les adultes, plus rarement parmi leurs camarades, et, à cause des souffrances dues à leur timidité, ils s'enfuient dans la solitude où, en l'absence des réducteurs habituels, ils vivent leur rêve, parfois au risque de manquer leur vie. A côté de ces délicats en qui les moindres impressions s'amplifient en émotions, d'autres adolescents, bien plus nombreux, croient faire preuve de virilité, en imitant dans les faits et gestes des adultes les particularités qui frappent le plus communément leurs yeux, ou qui répondent le mieux à leurs désirs prédominants. Faute d'être soigneusement sélectionnées dès leur apparition, leurs tendances plus délicates ou plus personnelles subissent un arrêt de développement qui peut être définitif, de sorte que souvent le sujet devient incapable de comprendre qu'en dehors de l'argent, du café et des femmes, il puisse y avoir un intérêt quelconque au monde, l'instinct paternel mis à part. Bien plus, la vulgarité des premiers désirs décèle

très fréquemment des habitudes vicieuses, dues en partie à l'abstention systématique de toute mesure concernant l'éducation sexuelle.

Si l'on remarque, d'un autre côté, que l'effort intellectuel fourni entre quatorze et vingt ans est en général le plus considérable de tous ceux que l'individu accomplit dans sa carrière, qu'il a pour objet soit des matières scolaires fixées par les programmes, soit une technique industrielle, commerciale ou agricole, n'admettant guère d'imprévu, on conviendra que l'adolescent pas plus que le garçonnet ne saurait « trotter » à sa seule fantaisie.

Est-ce à dire qu'il faille le soumettre au régime pédagogique de l'âge précédent? Bien au contraire : car le dressage, c'est-à-dire la substitution d'une volonté étrangère à la spontanéité du pubère, aurait des conséquences encore pires que celles qu'entraînerait une émancipation trop complète.

Il n'y a peut-être rien de pire en éducation que l'état d'un garçon de quinze à vingt ans dont l'exubérante spontanéité est comprimée sous une règle uniforme, qu'on lui impose sans tenir compte de ses aspirations, légitimes ou non. Travaillé par le désir obscur de prendre sa

revanche de cette contrainte injustifiée, il profite de toutes les occasions qu'il peut faire naître, pour donner libre cours à son besoin d'indépendance. De la liberté qu'il dérobe, il est porté à abuser, au point que la majeure partie des sottises qu'il commet dans les internats, vient peut-être de là ; il n'y a pas lieu d'en excepter les habitudes vicieuses qui trop souvent créent entre pubères une sorte de franc-maçonnerie dont les mystères sont soigneusement cachés aux adultes qui, d'ailleurs, ne cherchent pas à les connaître. Oubien encore, chez les natures impressionnables, la timidité naturelle à cet âge s'exagère au point d'entraîner une impuissance radicale à réagir normalement dans les circonstances rares, telle qu'une visite à faire, un examen à passer, etc. Bien plus, à certains égards, il importe assez peu que la contrainte s'exerce par persuasion ou coercition, puisque dans l'un et l'autre cas il peut y avoir atrophie des qualités congénitales, de celles que le sujet, s'il évoluait suivant sa loi propre, fortifierait peu à peu en les combinant dans la formation d'un caractère personnel ou d'un esprit original. Les charmeurs à la manière de Fénelon, ou, plus simplement, les maîtres trop diserts, dont le talent attire l'attention des

jeunes auditeurs moins sur le fond des idées que sur la manière dont elles sont exposées, peuvent exercer une action telle, même sur les mieux doués, que pendant des années ceux-ci s'efforcent d'imiter les modèles admirés plutôt que de penser ou agir par eux-mêmes. Plus généralement, un adolescent que l'on tient en lisières, devient incapable de marcher seul, et comme il arrive un moment inévitable où en qualité d'étudiant, de citoyen, d'ouvrier, etc., il est livré à lui-même, des chutes peuvent se produire dont il ne se relèvera pas, ou, ce qui est encore pire, il pourra confondre de bonne foi la liberté avec l'anarchie des égoïsmes, à moins qu'il ne la rejette comme un fardeau trop lourd pour ses épaules inexercées.

Comment échapper au dilemme qui nous montre la contrainte et le laisser-faire aboutissant à des conséquences analogues? Un moyen nous reste qui est la clef de l'éducation du troisième âge : à savoir l'apprentissage de la liberté. Les idées courantes en pédagogie sur la culture de l'initiative, conviennent de tous points à l'adolescence, à condition qu'on sorte des généralités et qu'on s'inspire des caractères particuliers à cette période de la vie aussi bien que des ten-

dances personnelles à chaque élève. Il ne saurait être question de recommencer ici les analyses que j'ai tentées dans une autre étude. Elles ont abouti à cette conclusion que la première nécessité pour les éducateurs de la jeunesse est de surveiller l'apparition de chaque inclination, de mettre à sa portée un aliment approprié à sa valeur, en laissant au sujet le soin de le conquérir et de l'assimiler. Les fêtes, les représentations dramatiques, les cérémonies, la décoration des salles, les lectures variées, les jeux et toutes les formes humaines de la joie, à condition que les élèves y soient inventeurs et acteurs plus que spectateurs, favorisent et règlent l'essor de l'imagination, l'arrachent à une subjectivité excessive et la sollicitent peu à peu aux créations achevées, 'de même que les sociétés littéraires ou sportives, la bonne camaraderie et les amitiés plus tendres qui la diversifient, fournissent à l'amour naissant la nourriture qui lui convient le mieux, en attendant que la maturité de la fonction sexuelle le détermine dans le sens des affections familiales. Quant à l'instruction proprement dite, elle a tout à gagner en remplaçant peu à peu par le raisonnement les méthodes mnémoniques propres à l'âge précédent. Mais à

l'amplification oratoire et à la dissertation logique, aux combinaisons d'idées et de grandeurs dont se compose trop souvent tout l'enseignement scientifique, elle doit ajouter les études faites d'après nature, les observations qui permettent à l'élève qui les a entreprises, de dégager la loi de sa propre expérience et de créer en lui la curiosité scientifique par les découvertes qu'il a réussies dans des recherches se rapportant à quelques disciplines bien choisies. Par-dessus tout, il importe de faire passer le pubère du régime de l'hétéronomie à celui de l'autonomie. Transporter la règle au dedans de lui dans la mesure où il la comprend et où il l'accepte, ne donner jamais des ordres qu'on ne puisse justifier, bien plus, le faire participer à la rédaction des règlements qu'il doit suivre, le faire collaborer à l'organisation de l'établissement (service de la bibliothèque, composition des menus, etc.), le laisser se surveiller lui-même, multiplier dans les relations journalières avec les camarades ou avec les adultes les occasions de l'expérience morale, enfin lui inspirer une telle confiance qu'il aille spontanément au-devant des conseils indispensables, telles sont quelques-unes des indications que comporte la psychologie de

cet âge : il est d'autant plus facile de s'y conformer que la volonté de l'adolescent, dans ses progrès continus, se subordonne d'elle-même à un certain nombre d'impératifs rationnels : justice, honneur, patrie, dignité virile, etc., auxquels il est facile de conférer l'autorité intérieure d'où résulte la liberté. Ainsi traités, non seulement les jeunes gens deviennent débrouillards, mais encore ils se montrent plus exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes et des camarades que ne le seraient les adultes, et finissent par acquérir un sentiment à la fois très délicat et très énergique de leur responsabilité individuelle et collective. Cependant il y a des individus qui, élevés dans de bonnes conditions, restent obstinément au-dessous de la moyenne atteinte par leurs contemporains : pour ceux-là le dressage est encore de saison, puisque l'érudition peut être considérée comme le succédané de la science, les bonnes habitudes comme celui de la moralité. En tout état de cause, il est nécessaire que les grands élèves aient le sentiment très net que leur initiative a pour limite certaines prohibitions qui s'imposent à toute personne, adolescente ou adulte, en raison de leur caractère rationnel ou social, et que ces barrières seront maintenues

coûte que coûte contre toute attaque injustifiée qui tendrait à les renverser.

En somme, la plante humaine, quand vient l'adolescence, n'a plus besoin d'un tuteur qui la soutienne sans permettre à sa ligne de croissance le moindre écart. Il suffit le plus souvent de lui fournir à discrétion l'air et la lumière, d'amender le sol quand il renferme des matières nutritives peu abondantes, dangereuses ou réfractaires par leur nature à toute assimilation. A ce régime la plupart des sujets produisent les meilleurs fruits que comporte leur essence, et à peine est-il besoin d'élaguer parfois certains rameaux dont la folle végétation menace d'épuiser leur sève sans profit pour personne.

CONCLUSION

L'éducation élèverait la puissance de l'individu à son plus haut degré si, après avoir développé en lui le plus grand nombre possible d'aptitudes psycho-physiologiques compatibles avec son organisation, elle lui conférerait peu à peu le pouvoir de les utiliser dans des créations dont chacune, conforme à l'ordre universel mais imprévisible en fonction de ses antécédents, aurait en ce sens une valeur absolue. Par là serait augmenté indéfiniment l'empire de l'homme sur la nature et sur lui-même, puisque, à force de sélectionner les mêmes habitudes dans les générations successives, on finirait par en transformer quelques-unes en instincts, ce qui allégerait d'autant la tâche de la volonté. Ainsi libérée, celle-ci s'efforcerait vers des déterminations toujours plus hautes; et peut-être nos arrière-neveux finiraient-ils par assister à l'avènement

du surhomme. Par malheur le progrès accéléré de la division du travail dans tous les domaines rend de plus en plus difficile l'éducation intégrale de l'intelligence, à plus forte raison celle de la personnalité considérée à la fois comme un corps et un esprit, comme un cœur et un caractère. Pour cette raison, parce que la spécialisation commence dès les quinze ans, à l'âge par excellence de l'indétermination, et que le pli professionnel marque de bonne heure la conscience individuelle, la principale supériorité de l'éducation sur le dressage ne se dessine pas toujours avec une netteté suffisante. Or, ce n'est que dans les cas où l'homme restant maître de ses habitudes garde toujours ouverte la possibilité de les compléter, de les modifier, surtout de les asservir aux exigences d'une liberté de plus en plus féconde, que la pédagogie humaine peut se flatter d'être arrivée à ses fins. Sinon elle ne se distingue de l'éducation animale que par des caractères secondaires, puisque une bête bien instruite, si elle excelle autant qu'un professionnel dans une besogne déterminée, perd comme lui à la fois les qualités contraires à celles qu'on lui a imposées, et l'aptitude à en acquérir de nouvelles.

Education et dressage risquent d'autant plus de se confondre dans la pratique que les deux idées ont des caractères communs qui rendent très indécise leur limite de séparation. Nous avons vu en effet que l'instruction animale comportait une part de liberté ; car la différence de valeur qui existe entre les mécaniques savantes qu'on exhibe dans les cirques, et les intelligents serviteurs qui savent se débrouiller dans des circonstances imprévues, est proportionnée à la part d'indétermination qui permet à ceux-ci de combiner les automatismes appris, de manière à effectuer de véritables créations. D'un autre côté, la liberté humaine ne serait-elle pas une simple virtualité sans effet, si elle n'avait constamment à sa disposition une masse prodigieuse d'habitudes intellectuelles et motrices dont la plupart, devenues peu à peu inconscientes, fonctionnent avec autant de rigidité qu'un réflexe ?

Et parce que l'homme est le plus éduicable des animaux, en lui l'automatisme et la liberté dans leur évolution parallèle se conditionnent l'un l'autre à tel point que l'initiative la plus puissante n'est souvent que le sentiment des différents pouvoirs consolidés par la répétition, et que ceux-ci à leur tour, à cause de leur nature

contradictoire, ne peuvent entrer en action que lorsque la volonté en coordonne momentanément un certain nombre pour une œuvre définie. Il est à remarquer en effet que la routine menace plus particulièrement les hommes d'un seul livre, d'une seule étude ou d'un seul métier. Le cercle d'idées parcouru par leur esprit est trop restreint pour que l'objet de la pensée admette le renouvellement et les incoordinations qui, en provoquant un effort constant de mise au point, empêcheraient l'attention de s'endormir. Au contraire, la multiplicité des mécanismes intellectuels et moteurs, dus à un dressage soigné, tient la volonté constamment en éveil ne serait-ce que pour la raison suivante : Parmi les mots, les idées, les procédés de recherche et de démonstration qui appartiennent aux diverses connaissances, il en est un certain nombre, les plus familiers, qu'on retrouve dans chacune d'elles, mais modifiés chaque fois par le voisinage de notions différentes. Par exemple, beaucoup de formes verbales sont communes à diverses langues, des sentiments analogues inspirent la plupart des littératures, les mêmes concepts sont utilisés par plusieurs sciences positives, etc. Par suite un élève qui, à l'âge de la mémoire, a

entassé dans son esprit des souvenirs de toute espèce, bénéficie, quand est venu l'âge de la réflexion, des deux avantages suivants : D'une part, chaque connaissance, par le fait même qu'elle appartient à plusieurs systèmes, peut évoquer indifféremment, suivant les lois de l'association, l'un quelconque des groupes dont elle fait partie ; il en résulte qu'elle ne peut entrer dans un raisonnement que si l'attention fait à chaque instant le choix et les éliminations nécessaires, ou que si elle pense un détail en fonction de l'ensemble. Et comme, d'autre part, les faits décèlent, dans leurs relations génétiques, une Nature dont la souplesse aussi bien que l'unité infirme la valeur de nos catégories, la multiplicité des notions acquises à l'époque où elles ont le plus de chances de s'incorporer à la substance même de l'esprit, empêche plus tard celui-ci de croire que l'une quelconque d'entre elles soit équivalente à toutes les autres, que, par exemple, la connaissance des lois biologiques donne le droit d'apporter *a priori* des solutions tranchées aux questions psychologiques, historiques, religieuses, etc. Par là-même l'idée de causalité s'enrichit, en ce sens que si l'on met le réel en équations, encore a-t-on le sentiment

qu'on n'en pourra évaluer toutes les inconnues, et que, par suite, l'action devra tenir compte, pour être véritablement libre, des divinations du sentiment et des autres données expérimentales non encore intellectualisées.

Pour des raisons semblables, un bon dressage physique confère au corps une souplesse et une puissance qui en font un instrument approprié aux exigences de la liberté. Il est remarquable que les mouvements instinctifs ou habituels sont, tout comme les représentations, beaucoup plus variés chez l'homme que chez l'animal. Tandis que celui-ci ne peut exécuter, comme nous l'avons vu au Livre I, qu'un certain nombre de variations sur le thème fourni par son organisation naturelle, celui-là, à cause du caractère d'universalité propre à son essence rationnelle, jouit d'une plasticité indéfinie. Non seulement l'enfant peut marcher, courir, grimper, ramper, nager, s'étendre, s'asseoir, etc., accomplir des tours de force dans chacun de ces exercices, mais encore il peut accoutumer ses mains et même ses pieds à exécuter des centaines et peut-être des milliers d'opérations systématiques, où reviennent bien entendu à chaque instant les mêmes mouvements élémentaires. Par suite

chacun de ceux-ci se trouvant automatiquement lié à une foule d'autres, le sujet doit, pour chaque acte important, faire un choix parmi les réactions machinales également possibles, mais exclusives les unes des autres, à moins qu'il ne les combine, comme il arrive fréquemment, dans une forme supérieure d'accommodation. Un individu qui, dès son enfance, aurait été habitué au jeu, à la pratique des sports, au maniement des principaux outils employés dans les travaux manuels, éprouverait dans toute sa personnalité physique comme un sentiment de puissance, facilitant singulièrement l'accomplissement des diverses tâches dont se compose la vie morale. Libéré des contraintes matérielles qui pour les moindres besognes, une étagère à poser, une clef à limer, etc., asservissent trop d'intellectuels à la fantaisie ou aux exigences d'une activité étrangère, il n'aurait, en outre, aucune peine à vivre sa pensée et à penser sa vie, puisque dans son esprit chaque idée susciterait des possibilités d'action et que, d'un autre côté, la diversité des composantes kinesthésiques nécessiterait un effort continu de synthèse pour adapter une résultante nouvelle à la nouveauté des impressions extérieures.

Ainsi mieux un élève est dressé et plus il a de chances de devenir une personne libre. Les habitudes qu'on peut lui inculquer sont d'autant plus nombreuses qu'aux moyens de dressage que nous avons indiqués dans l'étude de l'éducation animale, on peut en ajouter d'autres, encore plus efficaces. Outre que l'emploi de la parole, quand il est l'appel d'une raison adulte à une raison naissante, a infiniment plus d'influence que lorsqu'il s'adresse aux bêtes, beaucoup de stimulants qui n'ont pas de prise sur celles-ci, multiplient les forces de l'enfant, par exemple le désir de la gloire, la prévision des récompenses futures, l'espoir de contribuer au bonheur des parents, etc. Et comme la contingence de l'homme est incomparablement supérieure à celle de l'animal, la somme des automatismes qui ont la propriété de la déterminer sans l'appauvrir, n'a d'autres limites que celles qui proviennent du peu d'années que dure la croissance.

Que manquerait-il donc à un sujet bien dressé pour être une personne libre au sens complet de l'expression? Simplement ce qui manque toujours à l'animal, souvent au grand enfant et que l'adolescent acquiert si spontanément, s'il se

développe sur un terrain favorable, à savoir le désir d'aller plus haut et plus loin dans toutes les directions, et aussi le « *quid proprium* qui constitue l'originalité, l'invention ou le génie de chacun », et que la meilleure méthode de dressage ne saurait donner à ceux qui ne l'ont pas. Tout ce que peut faire ici l'éducateur, c'est d'abord de rendre le milieu aussi propre que possible à l'éclosion des virtualités que chaque élève porte en soi, et ensuite, de fournir aux qualités qui valent la peine d'être sélectionnées, la nourriture qui leur paraît la mieux appropriée. Pour cette partie de la tâche pédagogique, les mesures d'ensemble et les règlements généraux, quelle que soit leur valeur intrinsèque, ont besoin plus que jamais d'être complétés par des intuitions constantes permettant au tact de l'éducateur de traiter chaque élève suivant les exigences du moment. Si, à la rigueur, les enfants s'accommodent d'un régime, tout est réglé d'avance, il ne saurait en être de même des adolescents. Ceux-ci ont besoin d'une part d'imprévu, au point que l'action la plus efficace qu'on puisse exercer sur eux, doit suivre tout au plus accompagner la manifestation de leurs tendances, presque jamais la précéder. Mais quelques dons naturels

qu'ils mettent au service de leur bonne volonté, ils risquent de se consumer en efforts impuissants, s'ils ne trouvent pas à leur disposition les habitudes intellectuelles et motrices dues à un dressage précédent. Dans l'action comme dans la science, l'hypothèse n'est féconde que lorsqu'elle dépasse l'expérience acquise, sans cesser d'y avoir recours comme à un point de départ et à un critérium, sinon elle court d'autant plus le risque de rester à l'état de fiction, c'est-à-dire de caprice, que sur le problème dont elle cherche la solution, elle eût pu acquérir par imitation des connaissances pratiques plus nombreuses. En un mot, la liberté, comme le génie auquel elle ressemble par sa fonction créatrice, exige de plus en plus le savoir et le savoir-faire, la technique et l'idée, la mémoire des moyens et l'invention dans leur emploi, d'où il suit que l'éducation ne saurait la créer sans recourir au dressage. Peut-être même celui-ci, quelque paradoxale que paraisse cette thèse, est-il l'essentiel de l'éducation. Outre que le maître le plus libéral ne peut agir sur les élèves qu'en utilisant, comme le ferait un dresseur, leurs facultés pour les fins qu'il juge préférables, la liberté elle-même, ou bien ne s'apprend pas,

ou bien se forme par suggestion à l'exemple des libertés qu'on voit à l'œuvre. Et comme, d'autre part, dans presque toutes les tâches qu'impose la vie sociale, la plupart des opérations, étant déterminées d'avance, laissent peu de place à l'initiative, mais nécessitent, en raison de leur complexité, un long apprentissage auquel ne saurait suppléer un surcroît de bonne volonté, il s'ensuit qu'un homme bien dressé est d'autant mieux au niveau de sa fonction ou de son devoir, que la diversité de ses aptitudes sollicite son instinct rationnel à rattacher l'emploi de chacune d'elles à la conception d'une œuvre plus générale qui s'impose à tout homme, ce qui pratiquement équivaut à la liberté. Parmi les sujets bien dressés, seuls resteraient asservis ceux qui, dès l'enfance, auraient été élevés en vue d'une tâche ou d'une doctrine exclusives de toutes les autres.

Vu :

le 3 Juillet 1909.

*Le Doyen de la Faculté des Lettres
de l'Université de Paris,*

A. CROISET.

VU et PERMIS D'IMPRIMER :

Le Vice-Recteur de l'Académie de Paris,

L. LIARD.

TABLE DES MATIÈRES

LIVRE PREMIER

PHILOSOPHIE DU DRESSAGE

CHAPITRE PREMIER

	Pages.
CE QU'ON ENTEND PAR LE DRESSAGE.	1

Définition donnée par M. Hachet-Souplet. Pourquoi elle convient au *dressage savant* plutôt qu'à l'éducation animale proprement dite. Celle-ci doit participer à la nature de l'instinct plus qu'à celle du réflexe. Difficultés pratiques que soulève cette conception.

CHAPITRE II

COMMENT CONCEVOIR ET UTILISER L'INTELLIGENCE ANIMALE	17
--	----

Le dressage peut être mécanique ou psychologique. Pour agir sur la conscience animale, il est nécessaire de la connaître. L'intelligence de la bête, obstacle au dressage mécanique, rend seule possible l'éducation proprement dite. Mais, comme elle reste prisonnière de l'instinct, il faut même avec les sujets les mieux doués, combiner la persuasion et la coercition.

CHAPITRE III

	Pages.
PÉDAGOGIE DU DRESSAGE.	38

Elle consiste dans la formation de liaisons associatives entre des actes déterminés et les stimulus correspondants. Distinction entre les associations par contiguïté, base du dressage mécanique, et les associations par ressemblance, nécessaires à l'éducation des sujets destinés à garder une part d'initiative; les secondes supposent les premières. — De l'autorité indispensable au dresseur; moyens de l'acquérir; utilité et danger de la crainte qu'il inspire à ses élèves. Il peut concilier dans certains cas obéissance et initiative par la mise en jeu de quelques sentiments simples; émulation, instinct d'imitation, sympathie, attachement, etc. Avant tout il a besoin de *tact* pour appliquer les sanctions, trouver les procédés qui conviennent à chaque cas, ménager la gradation des exercices, corriger certains défauts, tenir l'élève en condition. Primauté de l'influence personnelle.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS	80
-------------------------	----

Ambiguïté des faits qu'on peut invoquer pour ou contre l'efficacité du dressage. Il retranche ou modifie, mais ne crée pas. Les conséquences, quoique différentes suivant les procédés employés et les qualités de l'instructeur, sont moins avantageuses pour la bête que pour l'homme qui s'en sert. En somme l'éducation animale est plutôt un amoindrissement.

LIVRE II

L'ÉDUCATION EST-ELLE UN DRESSAGE?

CHAPITRE PREMIER

	Pages.
L'AUTOMATISME ET LA LIBERTÉ DANS LES DOCTRINES PÉDAGOGIQUES	93

Avant Rousseau, l'éducation était en général conçue comme un dressage. Révolution pédagogique provoquée par l'*Emile*. A partir de ce moment, l'idée qu'il faut avant tout provoquer l'initiative de l'enfant et respecter sa spontanéité, domine dans la plupart des doctrines, notamment dans celles de Kant, Pestalozzi, Herbart, Spencer, etc. Il en est résulté une certaine confusion entre les méthodes exigées respectivement par le développement de l'instinct et les acquisitions de l'intelligence, la méconnaissance de ce que la volonté doit à l'habitude. Mais sous la pression des nécessités expérimentales, la plupart des pédagogues, y compris Rousseau, ont fait à l'automatisme une part importante dans l'apprentissage de la liberté.

CHAPITRE II

LA PART DU DRESSAGE DANS L'ÉDUCATION.	116
---	-----

La plupart des aptitudes manuelles, intellectuelles, etc. sont des habitudes que l'initiative de l'élève ne saurait créer. A quel âge faut-il les faire contracter? Pas dès la première enfance, car le bambin peut se

borner à prendre conscience, dans le jeu, des instincts de sa race. Impossibilité pour les meilleures « jardinières » de ne pas mécaniser l'éducation que reçoivent les petits écoliers. Ceux-ci, parce que très enclins à figer leur pensée dans les formes propres aux adultes, auraient tout avantage à pousser en liberté. Mais les écoles maternelles répondent à une nécessité sociale; leur direction exige un tact tout spécial.

Au contraire, les caractères psycho-physiologiques de la seconde enfance prédisposent les élèves de cet âge à l'acquisition facile des habitudes intellectuelles et motrices : usage des outils, accumulation des faits dans la mémoire, accoutumance aux bonnes manières, etc. Cependant une part très grande reste à l'initiative individuelle, bien que celle-ci ne présente pas encore tous les caractères de l'activité volontaire.

CHAPITRE III

LA PART DE LA LIBERTÉ	158
---------------------------------	-----

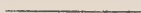
Dès l'adolescence, la contingence du premier âge réapparaît sur un plan supérieur, davantage chez les garçons, moins chez les jeunes filles. L'intensité de la vie intérieure, la rigidité des idées mises au service de sentiments puissants, l'accroissement des forces musculaires, les progrès de l'inhibition centrale, etc., permettent à la volonté de se former en multipliant ses essais. Motifs qui doivent empêcher d'abandonner l'adolescent à lui-même. Mais une contrainte maladroite serait encore plus dangereuse. Seule la pratique de la liberté peut créer la liberté. Elle implique deux conditions essentielles : un milieu favorable à l'évolution interne et à l'activité spontanée; la substitution progressive de la contrainte intérieure à la méthode d'autorité.

TABLE DES MATIÈRES.

195

CONCLUSION.	Pages. 179
---------------------	---------------

Différent de l'animal par l'universalité de ses aptitudes, l'homme bien dressé est d'autant plus libre qu'il a reçu une culture plus générale et qu'il cherche à se dépasser.



IMPRIMÉ

PAR

PHILIPPE RENOUARD

19, rue des Saints-Pères

PARIS

